

NAIRA ESTELA ROESLER MOHR

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA REPUBLICANA DE NAÇÃO:
CONTRIBUIÇÕES DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em educação, sob a orientação o Professor Dr. Telmo Marcon.

PASSO FUNDO

2018

MINHA GRATIDÃO

Ao meu companheiro de alegrias, lutas e sonhos Matheus.
Por sua presença de ânimo, compreensão e disposição ao diálogo.
Por seu amor, companhia e por sua capacidade de despertar o meu melhor.

Às minhas amadas filhas Ana Lúcia e Ana Flávia.
Pela relação de amizade, confidências femininas e muitas aprendizagens.
Pelo apoio constante, quer seja nas condições objetivas da escrita como na escuta sensível nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais Erica e Hugo Arthur (em memória) e familiares.
A vivência da infância e juventude entre livros, liberdade e afetos me constituíram nas escolhas por uma melhor compreensão do mundo.

Ao orientador Telmo Marcon pelo apoio, confiança e disponibilidade.
Pela oferta de significativas leituras, ponderações e estímulos necessários durante todo processo.

Ao Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais Populares, Estado e Políticas Públicas da Universidade de Passo Fundo pelo compartilhar de textos e reflexões.

Aos membros da banca de qualificação e defesa: Luís Fernando Santos Correa Silva, Silvana Maria Gritti, Ivan Penteado Dourado e Rosimar Serena Siqueira Esquinsani.
Pelas importantes contribuições neste trabalho e que certamente refletirão em minha prática profissional.

A UFFS pela concessão de afastamento para dedicação ao estudo.

Aos muitos amigos recebidos e cultivados em 50 anos de diversas vivências.
De forma especial sou grata pela experiência na educação pública, nos movimentos sociais do campo e nas alternativas de organização comunitária.

Pelo despertar em dimensões antes desconsideradas.

MITAKUYE OYASIN

“A instrução pública é um dever da sociedade para com os cidadãos”

“A desigualdade de instrução é uma das principais fontes de tirania”

(Condorcet)

RESUMO

O objetivo central deste trabalho é analisar as políticas de educação do campo no Brasil, na perspectiva do direito universal ao acesso educacional em consonância com a construção de um projeto republicano de sociedade. A emergência do movimento da educação do campo no Brasil tem relação com o não cumprimento das prerrogativas republicanas, dentre elas o acesso universal à educação pública, gratuita, única e laica. O problema de pesquisa está formulado a partir da seguinte questão: Que elementos de análise permitem reconhecer, na elaboração e implantação das políticas da educação do campo, ações que contribuem com a luta histórica em defesa da universalização do ensino no Brasil, respaldando uma concepção republicana de educação e de sociedade? A metodologia baseou-se na pesquisa bibliográfica, documental e na análise estatística sobre a educação do campo, orientada por uma interpretação dialética de análise que abordou elementos qualitativos e quantitativos. Os objetivos específicos estão assim expressos: 1) compreender a origem e o desenvolvimento da concepção de educação republicana; 2) discutir o processo de elaboração e aprovação da política de educação do campo no Brasil; 3) refletir sobre as potencialidades e limites da educação do campo enquanto movimento que corrobora os princípios de uma educação republicana. No primeiro capítulo da tese é discutida a educação republicana, baseada na formulação de Condorcet no contexto francês, passando para o caso brasileiro, com as discussões de José Veríssimo, Anísio Teixeira e Dermeval Saviani. Estes autores, sustentam que a educação como função pública não foi assumida de maneira plena no Brasil, fato que contribui para a manutenção das desigualdades educacionais e sociais. O segundo capítulo faz uma discussão histórica sobre a educação do campo e os princípios que a fundamentam. Trata, ainda, das ações produzidas a partir das políticas educacionais para o campo, detalhando as principais normativas e orientações, bem como a criação de programas específicos. O terceiro capítulo apresenta as conexões entre a educação do campo e os ideais republicanos da educação: universalidade, unicidade, laicidade, gratuidade e o caráter público. Essa discussão é feita com base nos dados do censo escolar, na análise dos programas e da leitura de textos que tratam da implantação das políticas de educação do campo. Dentre as conclusões resultantes da investigação destacam-se: a) a população rural decresceu nas últimas décadas, porém, proporcionalmente, o número de matrículas nas escolas do campo diminuiu de forma acelerada; b) no campo ainda existe uma demanda de atendimento escolar, principalmente nas Regiões Norte e Nordeste do Brasil, nos níveis da Educação Infantil, Ensino Médio e Educação Superior; c) o que predomina nas escolhas para a organização da educação do campo é a forma gerencial de maximização da oferta escolar, contrariando o que é anunciado nas políticas de educação do campo; d) comparativamente há uma maior precariedade estrutural nas escolas do campo do que nos estabelecimentos urbanos, o que afronta a perspectiva de educação única; e) há sinais de resistência em defesa das políticas da educação do campo em locais de maior atuação de movimentos sociais organizados. Considerando esses resultados entendemos que as lutas que impulsionaram a política de educação do campo contribuíram com a defesa histórica do direito à educação, dando maior visibilidade a esta questão e promovendo algumas ações afirmativas por parte do Estado. Conclui-se que, articulada com outros movimentos populares, a educação do campo pode contribuir para a construção de um “sistema nacional de educação” que promova uma educação universal e republicana assentado no princípio da educação como dever do Estado Republicano e na defesa de uma educação única, pública, gratuita e laica.

Palavras-chave: educação do campo; educação republicana, política educacional.

ABSTRACT

The main objective of this work is to analyze the peasant education policies in Brazil, in the perspective of the universal right to educational access in line with the construction of a republican society project. The emergence of the peasant education movement in Brazil is related to the non-fulfillment of republican prerogatives, among them universal access to free public education, single and secular. We formulated the research problem from the following question: What elements of analysis allow to recognize, in the development and implementation of peasant education policies, actions that contribute to the historical struggle to defend the universalization of education in Brazil, supporting a republican conception of education and society? The methodology based on the bibliographical, documentary and statistical research on the peasant education, guided by a dialectical analysis interpretation that approached qualitative and quantitative elements. The specific objectives are thus expressed: 1) to understand the origin and development of the republican education conception; 2) to discuss the process of elaboration and approval of the peasant education policy in Brazil; 3) reflect on the potentialities and limits of peasant education as a movement that corroborates the principles of a republican education. In the first chapter of this thesis is discussed republican education, based on the formulation of Condorcet in the French context, going to the Brazilian case, with the discussions of José Verríssimo, Anísio Teixeira and Dermeval Saviani. These authors maintain that, as a public function, Brazil did not fully assumed education, a fact that contributes to the maintenance of education and social inequalities. The second chapter makes a historical discussion about peasant education and the principles that underlie it. It also deals with the actions produced from the education policies for the rural zone, detailing the main regulations and guidelines, as well as the creation of specific programs. The third chapter presents the connections between the peasant education and the republican ideals of education: universality, uniqueness, secularity, gratuity and public character. We based this discussion on data from the school census, the analysis of programs and the reading of texts that deal with the implementation of peasant education policies. Among the conclusions resulting from the research, the following stand out: a) the rural population has decreased in the last decades, but, proportionally, the number of enrollments in the peasant schools has decreased in an accelerated way. b) in the rural zone there is still a demand for school attendance, mainly in the North and Northeast regions of Brazil, at the levels of Early Childhood, Secondary Education and Higher Education. c) in the choices for the organization of the peasant education, what predominates is the managerial form of maximization of the school supply, contrary to what they announced in the peasant education policies. d) comparatively there is a greater structural precariousness in the peasant schools than in urban establishments, which confronts the perspective of a single education; e) there are signs of resistance in defense of the policies of the peasant education in places of greater activity of organized social movements. Considering these results, we understand that the struggles that fostered peasant education policy have contributed to the historical defense of the right to education, giving greater visibility to this issue and promoting some affirmative action by the State. It concluded that, in articulation with other popular movements, peasant education can contribute to the construction of a "national education system" that promotes a universal and republican education based on the principle of education as a duty of the Republican State and in defense of a single, public, free and secular education.

Key words: peasant education; republican education, educational policy.

LISTA DE TABELAS E QUADRO

TABELA 01 – MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR ANO E LOCALIZAÇÃO (URBANA – RURAL) SEGUNDO CENSO ESCOLAR MEC/INEP

TABELA 02 – POPULAÇÃO DO BRASIL NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS POR ANO E POR SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO

TABELA 03 – POPULAÇÃO DO BRASIL NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS POR GRANDE REGIÃO, POR ANO E POR SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO

TABELA 04 – POPULAÇÃO DO BRASIL NOS CENSO DEMOGRÁFICO 2010, POR GRANDE REGIÃO, POR SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO E FAIXA ETÁRIA

TABELA 05 – MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR ANO E LOCALIZAÇÃO (URBANA – RURAL) SEGUNDO CENSO ESCOLAR MEC/INEP

TABELA 06 – MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (Creche e Pré-Escolar) POR ANO E LOCALIZAÇÃO (URBANA – RURAL) SEGUNDO CENSO ESCOLAR MEC/INEP

TABELA 07 – MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR POR ANO E LOCALIZAÇÃO (URBANA – RURAL) SEGUNDO CENSO ESCOLAR MEC/INEP

TABELA 08 – PRESENÇA DE QUADRA DE ESPORTES E BIBLIOTECAS/SALAS DE ESTUDO NAS ESCOLAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM 2016 SEGUNDO CENSO ESCOLAR MEC/INEP

TABELA 09 – MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO REGULAR POR ANO E LOCALIZAÇÃO (URBANA – RURAL) SEGUNDO CENSO ESCOLAR MEC/INEP

TABELA 10 – ESTABELECIMENTOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR ANO E LOCALIZAÇÃO (URBANA – RURAL) SEGUNDO CENSO ESCOLAR MEC/INEP

TABELA 11 – CURSOS E MATRÍCULAS DO PRONERA, POR ESTADO DA FEDERAÇÃO NO PERÍODO DE 1998/2011

QUADRO 01 – RELAÇÃO DE CURSOS DO PROCAMPO APROVADOS NO EDITAL 02/2012ECADI/MEC, POR INSTITUIÇÃO E LOCALIZAÇÃO

LISTA DE SIGLAS

AEC – Associação dos Educadores Católicos

ANDE – Associação Nacional de Educação

ANDES-SN – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - Sindicato Nacional

ANPAE – Associação Nacional dos Profissionais de Administração Educacional

ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação

ANPOFE – Associação Nacional de Formação dos Profissionais de Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBCE – Conferência Brasileira de Educação

CEB – Comissão de Educação Básica

CEDES – Centro de estudos Educação & Sociedade

CEFFAs – Centros Familiares de Formação em Alternância

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CGT – Central Geral dos Trabalhadores

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CNTE – Confederação dos Trabalhadores em Educação

CNTEEEC – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Esportes e Cultura

CONAM – Confederação Nacional das Associações de Moradores

CONARCFE – Confederação Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores

CONSED – Conselho Nacional de Educação

CONTAG – Confederação dos Trabalhadores na Agricultura

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DOEBECs – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

EC – Emenda Constitucional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EI – Escola Isolada

ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

ESP – Escola Sem Partido

ER – Escola Reunida

FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras

FBAPEF – Federação Brasileira das Associações dos Professores de Educação Física

FENAJ – Federação Nacional dos Jornalistas

FENASE – Federação Nacional dos Supervisores da Educação

FIPE – Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas

FMI – Fundo Monetário Internacional

FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais do Magistério

GE – Grupo Escolar

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituições de Educação Superior

IFES – Instituições Federais de Educação Superior

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

MMC – Movimento das Mulheres Camponesas

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

MP – Medida Provisória

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

ONU – Organização das Nações Unidas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNERA – Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROCAMPO Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

SBF – Sociedade Brasileira de Física

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão

SEEC – Serviço de Estatística da Educação e Cultura

SESu – Secretaria de Educação Superior

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFS – Universidade Federal de Sergipe

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UnB – Universidade de Brasília

UPF – Universidade de Passo Fundo

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundos das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 A EDUCAÇÃO REPUBLICANA E OS DESAFIOS DO ENSINO UNIVERSAL NO BRASIL.....	27
1.1 A concepção de Educação Republicana.....	28
1.2 Sistemas Nacionais de Ensino na República Brasileira.....	37
1.2.1 José Veríssimo e a Educação Nacional.....	39
1.2.2 Anísio Teixeira e a Educação Democrática	55
1.2.3 Políticas educacionais brasileiras na virada do milênio.....	68
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEBATES E DISPUTAS NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	85
2.1 Traços generalistas e peculiares na construção da Educação do Campo.....	86
2.2 Da concepção de Ensino Rural para a Educação do Campo.....	95
2.3 Legislação e ações da política de Educação do Campo.....	107
2.3.1 As diretrizes operacionais e as leis da Educação do Campo.....	107
2.3.2 Programas governamentais na Educação do Campo.....	113
3 EDUCAÇÃO UNIVERSAL, PÚBLICA, GRATUITA, ÚNICA E LAICA – PRINCÍPIOS DE UMA EDUCAÇÃO REPUBLICANA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO....	120
3.1 A Educação Básica no campo.....	129
3.1.1 Matrículas na Educação Básica.....	131
3.1.2 Matrículas na Educação Infantil.....	142
3.1.3 Matrículas no Ensino Fundamental.....	146
3.1.4 Matrículas no Ensino Médio.....	154
3.1.4 Estabelecimentos de ensino da Educação Básica.....	159
3.2 O PRONERA e o PROCAMPO na formação de trabalhadores.....	166
3.3 Educação Republicana e Educação do Campo: aproximações.....	187
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS.....	202

INTRODUÇÃO

Sobre as escolhas do tema e a necessidade de repensar a prática

O ingresso nesse estudo parte da vontade de ampliar a compreensão acerca das políticas de “educação do campo”, desejo este ligado principalmente a duas questões. A primeira está relacionada à ideia de princípios democráticos e emancipatórios possibilitados pelo acesso educacional formal, dos quais desde o início da caminhada acadêmica e profissional fizera parte de minhas convicções e atuação militante. A segunda diz respeito às relações estabelecidas com grupos sociais que têm vínculos estreitos com a vida e o trabalho no campo, sobretudo em escolas e processos educativos, ancorados em propostas cooperadas de formação.

Considerando o caráter político destas preocupações e o engajamento pessoal, foi se delineando a necessidade crescente de uma melhor compreensão do momento atual, buscando refletir sobre as tendências, concepções e práticas existentes à luz de elaborações teóricas. Assim, este processo formativo, na perspectiva de contextualização e problematização da educação brasileira, embora com uma especificidade temporal e espacial, guarda correspondência com anos pregressos de minha vida.

Entre 1986 e 1988 frequentei o Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde tive inserção no movimento estudantil e nas lutas pelas eleições “diretas já”, entre outras. Iniciei minha carreira no magistério em 1989, quando prestei concurso na rede pública estadual de Santa Catarina e atuei como professora de Educação Física, até o ano de 1994.

Entre 1994 e 1998 fui convidada para assumir a Secretaria de Educação do município de Ipira (SC), onde a atuação foi essencialmente na gestão e acompanhamento das escolas rurais. Este período foi marcado por um processo de migração de pessoas do campo para a cidade, semelhante ao que ocorreu em muitas regiões do país. Escolas rurais estavam sendo fechadas e os municípios catarinenses pressionados a atenderem

as matrículas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, de acordo com as indicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996. Nesse chamado “Programa de Descentralização” os municípios assinavam convênios para que, gradativamente, pudessem assumir parte das escolas, principalmente aquelas com menor número de alunos e que, proporcionalmente, representavam maior custo de manutenção. Em troca, recebiam recursos para investimento em transporte escolar para custear o reordenamento e reformas das escolas, além de parcerias para o pagamento de professores.

Estes processos, quando discutidos com as comunidades rurais envolvidas, provocavam momentos de crise e tensão. Muitas vezes se manifestaram pela continuidade das escolas no campo, mas a proposta feita pela gestão – da qual eu fazia parte – a partir de argumentos relacionados à melhoria qualitativa do ensino, acabou definindo o fechamento de 22 escolas no município entre 1996 e 1998.

Descontente com este cenário e divergindo da ação que o governo municipal adotou, optei pela saída do cargo e retorno às atividades no magistério público estadual. Motivada pelo debate em torno da I Conferência de Educação do Campo (1998), no ano seguinte mudei-me com a família para atuar na Escola Agrícola Estadual 25 de Maio, situada em áreas de assentamentos localizados no município de Fraiburgo (SC). Permaneci nesta escola até o ano de 2010 onde tive a oportunidade de conhecer e vivenciar os processos de organicidade do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Durante este tempo desempenhei atividades docentes, técnico-pedagógicas e de coordenação escolar. A possibilidade de exercitar os preceitos da gestão democrática foi fundamental, principalmente pela participação ativa da comunidade escolar: professores, funcionários, estudantes e pais. Em termos de concepção teórica, os encontros pedagógicos e políticos vivenciados no Setor de Educação do MST foram decisivos. Estudos da pedagogia socialista, sobretudo das obras de Pistrak e Makarenko; da educação popular de Paulo Freire; de leituras da pedagogia histórico-crítica e materiais produzidos pelo coletivo do movimento, possibilitaram importantes reflexões.

Na escola, com o coletivo de educadores e membros do Conselho Escolar, construiu-se a proposta de formação para crianças e jovens tendo como princípios

fundamentais a organização coletiva e a agroecologia. A partir das lutas políticas do MST, a escola foi crescendo em abrangência de matrículas e estrutura física, iniciando em 2004 o Curso de Educação Profissional de Nível Médio Técnico em Agroecologia.

A dimensão política da participação em um movimento social teve papel fundamental em meu processo formativo, sobretudo nas atividades de mobilizações, no Congresso Nacional do MST (2000), no Fórum Social Mundial (2001), em oficinas de acampamentos, reuniões e encontros das instâncias organizativas do movimento. Os vínculos com outros movimentos também foram essenciais, principalmente aqueles articulados à Via Campesina no Brasil e na América Latina.

Outro aspecto que destaco foi a vivência social no assentamento, como a participação nos núcleos de base das famílias, bem como nos grupos de coordenação local e regional do MST. Esta inserção permitiu perceber outra relação com a terra e com os sujeitos que vivem no campo. Sujeitos de direitos, produtores de cultura que promovem processos de resistência ao modelo hegemônico, embora tenham consciência que fazem parte dele.

No período de 2004 a 2006 frequentei o curso de Mestrado em Educação da UFSC, na linha de pesquisa Trabalho e Educação. Minha pesquisa intitulada “A formação para o trabalho no contexto do MST” buscou discutir os limites e possibilidades em desenvolver uma formação emancipatória, ecológica e cooperativa em uma sociedade que se organiza preponderantemente no sentido inverso, ou seja, onde a produção agrícola é praticada em grande escala, com grandes impactos ambientais e sociais, com a finalidade principal de atender à lógica competitiva do mercado. Para compreender os aspectos relacionados à exclusão de pessoas ao mundo do trabalho e a dinâmica de ingresso no MST, em 2005 participei de uma ocupação de terras e permaneci dois meses no respectivo acampamento¹. Esta vivência fundamentou em parte as reflexões da dissertação e contribuíram com o entendimento em torno dos desafios sociais na busca de garantia de direitos. Retornar ao espaço acadêmico naquele momento foi importante no sentido de buscar um maior aprofundamento teórico e uma orientação metodológica mais rigorosa para a análise dos problemas vivenciados no âmbito educacional e social.

¹ Acampamento Norilda da Cruz em Fraiburgo – SC.

Após esse período retornei à Escola 25 de Maio e, concomitante às atividades desenvolvidas até então, atuei na formação de jovens, mulheres e educadores populares.

No ano de 2009 realizei concurso na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, ingressando como docente em 2010 no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, em Laranjeiras do Sul (PR). Em 2012, solicitei remoção para o *Campus* Erechim (RS) atuando atualmente no Curso de Pedagogia, nas disciplinas de: História da Educação, Processos Educativos em Espaços Não-Escolares, Ensino de Educação Física e Tópicos Especiais em Educação do Campo. Nos anos de 2012 e 2013 participei do grupo de elaboração e implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza, proposta elaborada através de edital apresentado ao Ministério da Educação².

Em 2014 ingressei no Doutorado em Educação, na Linha de Políticas Educacionais da Universidade de Passo Fundo – UPF. A opção de realizar uma pesquisa no curso de doutorado em educação delineou-se como uma possibilidade de avançar no entendimento das relações implicadas no âmbito das atuais políticas educacionais, uma vez que nem sempre conseguimos observar o contexto de forma mais ampla e aperfeiçoada quando estamos por demais imersos em um determinado local.

O percurso da investigação e análise foi marcado por sentimentos de incerteza, percepções inacabadas e aparentemente difusas, típicas de um contexto dinâmico, ainda mais se considerarmos o momento político presenciado no país nos últimos anos. Se pudesse expressar em poucas palavras o conjunto de mudanças ocorridas desde o ingresso no curso de doutorado explicitaria certo sentimento de perplexidade e insegurança. Essas movimentações se refletiram em vários aspectos e níveis, desde um conjunto de ações no campo de reformas legislativas, até o questionável processo de cassação da Presidenta da República, Dilma Rousseff. No que diz respeito ao foco deste trabalho, essa “instabilidade” também produziu seus efeitos, uma vez que as políticas de educação do campo também foram e estão sendo afetadas. Nesse cenário, o desenho da investigação foi sendo construído com algumas dificuldades, em virtude de um conjunto de ações anunciadas que implicam diretamente na perda de direitos da população, como

² Edital n. 02/2012 – SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012.

as reformas trabalhistas e das políticas educacionais.

Compreender a realidade significa assumir que esta nunca se apresenta de forma completa e estática. O movimento é inerente ao processo histórico. Assim, também a formação humana continuamente se apresenta de forma inconclusa, como tão bem nos ensinou Paulo Freire em muitos de seus escritos. Entretanto, determinados momentos são significativos e salutares, oportunizando-nos a organização e reflexão sobre nossos aprendizados e a tentativa de nos dar ânimo e direcionamento ao caminho que continua. O período de dedicação a esta produção acadêmica é um desses momentos e representa um esforço em apreender e reafirmar a relevância da prática educacional, principalmente no que diz respeito aos sistemas públicos de ensino. Assim, sem desconsiderar as diversas dimensões envolvidas no tema de fundo, reafirmamos, neste estudo, o vínculo entre *educação do campo* e política pública.

Sobre as questões envolvidas no problema de pesquisa, o traçar dos objetivos e a opção metodológica

Esta pesquisa busca expor algumas análises e conclusões que dão sentido ao conjunto de ideias, temas e perguntas que emergiram no período dedicado à leitura de livros, textos e documentos, bem como nas vivências e situações que emanam diariamente do cenário político e acadêmico. É pretensão que este trabalho trate de elementos que constituem a relação entre política educacional e ação popular, uma vez que a *educação do campo* está atrelada ao contexto das lutas sociais.

A década de 1990 no Brasil foi marcada pela reorganização de segmentos populares na busca pela conquista e expansão dos direitos políticos e sociais, representados principalmente pela retomada das eleições diretas para Presidência da República. O avanço de uma perspectiva democrática no Brasil tornou-se recorrente em discursos e documentos da época, com o emprego de termos, como “democracia”, “cidadania”, “participação popular”, “emancipação” “princípios republicanos”, entre outros.

No entanto, esse período também foi marcado pela ascensão de forças políticas neoliberais que desencadearam um conjunto de mudanças no âmbito da economia brasileira, com a abertura de novos mercados e a privatização de empresas estatais. No contexto da luta pela terra, podemos citar, como exemplo, a emergência de grandes empresas na ocupação do espaço territorial rural, intensificando os processos agroindustriais. Se até então os grandes latifúndios improdutivos representavam a paisagem da concentração fundiária no Brasil, o modelo do agronegócio vai assumindo cada vez mais esse papel.

Essa mudança é enfatizada por Bernardo Mançano Fernandes (2013), que trata sobre os argumentos utilizados em defesa do agronegócio ou da denominada agricultura empresarial. Segundo o autor, a imagem do campo parece assumir uma nova roupagem sob a ideia do agronegócio, na qual se exalta seu caráter de eficiência produtivista que é amparado por modernas tecnologias e uso racional dos recursos e procedimentos. Visto de forma superficial, parece suplantar o antigo modo latifundiário, calcado em uma forma extensiva e pouco produtiva. Entretanto, oculta-se neste novo modelo sua dimensão predatória e excludente, pois, apesar das mudanças ocorridas nos processos produtivos, os problemas socioeconômicos e políticos não são resolvidos, restringindo cada vez mais a possibilidade de reprodução do campesinato. A exploração do trabalho e a concentração da terra permanecem, seja no trabalho escravo ou naquele executado pela colheitadeira por satélite. Assim, sintetiza o autor: “se o latifúndio era excludente pela sua improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela sua intensa produtividade” (FERNANDES, 2013, p. 260).

Considerando o acima exposto podemos verificar a existência de uma modificação substancial que busca incorporar o caráter explorador no interior do meio de produção, neste caso, a terra, produzindo uma sistemática organizacional que introduz novas demandas em termos de produção do conhecimento, imediatamente ligadas ao campo educacional. Se, na esfera produtiva, os interesses capitalistas se colocam desta forma, inclusive atingindo o conjunto do campo brasileiro, no âmbito dos debates e formulações das políticas de educação, também encontraremos padrões correspondentes à lógica desta nova reestruturação produtiva do mundo do trabalho. Podemos destacar como

parte deste processo: o discurso da qualidade total na educação, as iniciativas de parcerias entre público e privado, os mecanismos de avaliação do ensino, além de vários programas visando a aceleração da aprendizagem e a formação específica para o mercado profissional.

No que se refere à estrutura das redes de ensino, por ser foco de nosso interesse, enfatizamos a extinção de muitas unidades escolares das áreas rurais e o reordenamento de matrículas para escolas maiores, na maioria das vezes localizadas em centros urbanos. Como já mencionamos, essa reorganização foi promovida por ações de descentralização do ensino e colocou em evidência a vulnerabilidade do atendimento escolar em diversos locais.

Mas, em outra dimensão, foi também entre as décadas de 1980 e 1990 que se presenciou a atuação intensa dos movimentos sociais do campo, cujas vivências resultaram na construção de uma consciência crítica. Observou-se um caráter educativo relacionado às experiências de participação dos sujeitos nos movimentos, neste caso, primordialmente no MST, considerado como precursor de uma luta em torno da causa da educação do campo. Nos anos subsequentes diversas ações resultaram desse processo, sobre o qual destacaremos a criação de órgãos institucionais, fóruns ampliados de discussões e a regulamentação de marcos normativos específicos junto ao Ministério da Educação – MEC, dando origem a uma “política de educação do campo”. Como elemento inovador na formulação desta política, fica evidente a afirmação do protagonismo popular nas propostas e no desencadeamento das ações, observada na vigília permanente em busca da garantia dos direitos e na projeção em torno da ideia de desenvolvimento do campo.

Entretanto, se avançarmos nesse exercício analítico, temos que reconhecer a presença de compreensões distintas sobre o que se almeja com a proposta de desenvolvimento do campo. No cenário brasileiro é perceptível o avanço do modelo produtivo do agronegócio em detrimento da agricultura familiar/camponesa³, de

³ Muitos são os debates para categorizar as formas de agricultura, originando convergências e discordâncias a partir de diversos critérios. Utilizaremos o termo agricultura familiar/camponesa para agregar os processos produtivos organizados pelos trabalhadores e trabalhadoras que vivem no campo.

comunidades tradicionais⁴ e dos povos originários⁵, intensificando conflitos de interesse e uma realidade contraditória que não pode ser negada. Aliado a isso, percebe-se que, na esfera de elaboração das políticas públicas, objetivos de natureza distinta se entrecruzam. Ao mesmo tempo que se presencia, de um lado, a ampliação dos direitos de grupos historicamente marginalizados em busca de uma nova organização, de outro, afirmam-se objetivos ligados ao modelo de desenvolvimento de acumulação capitalista, ditados por seus organismos internacionais, que em muitas das vezes reduz os processos formativos a uma dimensão meramente instrumental e mercadológica.

No terreno destes movimentos paradoxais e dicotômicos o debate em torno da presença ou não da educação do campo foi e vai se estabelecendo, com diversas ações se concretizando. Frente a isto entendemos que apreender esta realidade remete a uma necessidade de aprofundamento sobre muitas questões que nem sempre são evidentes em nosso tempo. É importante a tentativa de reflexão crítica sobre as dimensões locais sem perder a capacidade de olhar o contexto mais amplo. Porém, ao fazer esta análise se torna necessário um cuidado responsável que evite, de um lado, uma valorização exacerbada e ingênua das práticas e, de outro, a incidência de certo pessimismo imobilista.

Observamos que a *educação do campo* se traduz como um *movimento de articulação* e surge como mecanismo de enfrentamento a uma realidade de exclusão e/ou de ausência de direitos, sobretudo de grupos que vivem no campo. Ou seja, emerge em resposta a uma necessidade concreta diante do não cumprimento democrático da oferta educacional em todos os locais de vida. Diante disso, algumas perguntas foram se apresentando, dentre as quais destacamos: Como compreender a ausência da oferta escolar universal em uma nação republicana como a brasileira, que durante tanto tempo teve na agricultura sua principal matriz econômica, mas deixou marginalizados grupos que se mantinham desta atividade? Em que medida a ampliação do debate e a expansão de oportunidades educacionais relacionadas com a instituição das políticas de *educação do campo* efetivadas nos últimos anos contribuiu com os princípios republicanos de

⁴ Utilizamos comunidades tradicionais no esforço de considerar grupos remanescentes de quilombos, ribeirinhos, extrativistas, caiçaras, pescadores e outros.

⁵ Referimo-nos aos grupos indígenas de diversas etnias.

universalização da educação? Quais os significados e interpretações possibilitados pelo movimento da educação do campo, em um contexto social onde a desigualdade social continua preponderante?

Mas, além destas e muitas outras questões que emergem neste panorama, talvez uma anterior deva ser colocada: há um sentido lógico em discutir a especificidade de um projeto de *educação do campo* no atual momento em que o campo é cada vez mais espaço de exploração econômica do que local de vida humana? Em muitas situações, mesmo sendo colocada em pauta no terreno dos direitos, *a educação do campo* enfrenta cotidianamente o risco de sua própria extinção. Portanto, discuti-la é reconhecer a complexidade deste debate, tendo em vista o caráter dinâmico e multifacetado da realidade que envolve as práticas cotidianas, dentre elas, as educativas.

Se nos últimos anos observamos mobilizações de diversos movimentos sociais que resultaram em respostas efetivas em relação à educação pública, também observamos situações que significam retrocessos, como as medidas anunciadas pelo Governo Federal em 2016, principalmente com a Emenda Constitucional 95/2016⁶ que trata de investimentos nas áreas sociais. Segundo o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC⁷, isto impactará sobremaneira os programas e as políticas de *educação do campo* nos próximos anos. Assim, as diversas medidas conquistadas neste processo parecem estar ameaçadas diante do quadro atual da política brasileira, quando observamos uma atuação reacionária e antidemocrática que prevalece no âmbito dos três poderes (executivo, legislativo e judiciário). No entanto, para este nosso debate importamos reiterar que o “*movimento pela educação do campo*” colocou o princípio da luta por escolas públicas como direito básico e universal. Algo que poderia ser considerado anacrônico num país em que a forma republicana foi instituída há mais de um século.

⁶ Mariano (2017), ao analisar a Emenda Constitucional 95/16, afirma que, ao instituir novo Regime Fiscal para os próximos 20 anos, o Governo Federal limitará os gastos e investimentos principalmente nos serviços de natureza social, afetando as áreas da saúde e educação.

⁷ Em encontro do FONEC realizado entre 26 e 28 de setembro de 2017, o tema dos impactos da EC 95/16 sobre os programas e políticas da Educação do Campo foi debatido pelas entidades e movimentos sociais que participam do Fórum. Segundo a avaliação deste encontro, em virtude da emenda, estima-se que muitas escolas rurais serão fechadas, O corte de recursos deverá atingir os principais programas de formação, como o PRONERA e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo Disponível em: <<http://www.contag.org.br/index.php?modulo=portal&acao=interna&codpag=101&id=12540&nw=1&mt=1>>. Acesso em: 15/02/2018.

Portanto, temos como premissa que, no caso do Brasil, a educação formal nunca foi assumida como função pública, como educação republicana. Isto tem conexão com as profundas desigualdades sociais encontradas em nosso país e, no escopo desta pesquisa, revela-se no espaço de vida no campo, como será aprofundado no restante da pesquisa.

O tema da necessidade educacional no Brasil emerge nos tempos coloniais e toma maior força no contexto da construção republicana, sempre interligado com as forças em marcha, mediadas pelo pensamento e debate político, como também aos processos sociais que vão se constituindo no país. O que parece consenso é o fato de que, no Brasil, muitos são os desafios relacionados à universalização da educação pública. E em meio a esta questão de fundo é que pretendemos empreender nossa análise.

Partimos do pressuposto que a *política da educação do campo* está relacionada a um grupo de pessoas, ao mesmo tempo específico e diverso, como definido pela resolução n. 02/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Conforme esta resolução, a *educação do campo* “[...] destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.” (MEC, 2012, p. 53). Apesar de realizarem a produção de suas vidas nas mais variadas formas, o que os aproxima é o fato de viverem a partir do trabalho no campo, em constante mediação com os recursos provenientes da natureza.

Mas, para além da questão espacial e da relação com o trabalho, encontramos outro ponto de convergência destes grupos. Trata-se da condição histórica de exclusão ao acesso a direitos sociais. A era moderna, com seus pressupostos de liberdade e igualdade, articula-se com a projeção de um Estado Nacional capaz de promover direitos ao conjunto de seus cidadãos, pelo menos no plano ideal. Bobbio (1992), ao tratar do surgimento e desenvolvimento dos direitos, sinaliza três fases históricas: a primeira afirmando os direitos de liberdade (ou civis), em seguida os direitos políticos e por último a proclamação dos direitos sociais.

A educação única, pública, gratuita, laica, universal é um direito social em nações democráticas e republicanas, mas não garantido em sua plenitude no Brasil. A necessidade de criação de um movimento popular em defesa da educação do campo confirma esta situação. Por isso, para Caldart (2012, p. 263), “a Educação do Campo recoloca desde sua luta específica a questão sempre adiada na história brasileira da efetiva universalização do direito à educação, tensionando na esfera da política formas e conteúdos de ações do Estado nessa direção”.

Tendo o conjunto destes elementos em nosso horizonte, delimitamos o problema de pesquisa a partir da seguinte questão: quais elementos de análise permitem reconhecer, na elaboração e implantação das políticas da educação do campo, ações que contribuem com a luta histórica em defesa da universalização do ensino no Brasil, respaldando uma concepção republicana de sociedade?

Como objetivo geral do trabalho pretendemos analisar as políticas de educação do campo no Brasil, na perspectiva da defesa do direito universal ao acesso educacional e condizentes com a construção de um projeto republicano de sociedade. Desta análise desdobram-se os seguintes objetivos específicos: compreender a origem e desenvolvimento da concepção de educação republicana na construção de uma nação democrática; discutir o processo de elaboração e aprovação da política de *educação do campo* no Brasil; *refletir sobre as potencialidades e limites da educação do campo enquanto movimento que corrobora com o ideário republicano de educação.*

Em relação à metodologia da investigação procuramos desenvolver uma análise qualitativa, utilizando estratégias de pesquisa documental e bibliográfica, que permeará o conjunto do texto. Para efeito comparativo, também utilizamos uma abordagem quantitativa a partir de dados estatísticos da oferta educacional nas escolas rurais nos últimos vinte anos no Brasil, bem como o acesso de jovens e adultos por meio de programas específicos de educação do campo.

Na pesquisa documental direcionamos a observação sobre a produção de diretrizes, orientações e referenciais que tratam da especificidade da *educação do campo*. A reflexão sobre esses documentos terá amparo nas análises realizadas por estudos no campo das políticas educacionais que as relacionam com a organização social e

econômica de cada momento histórico, sendo resultado da correlação de forças que atuam na elaboração dessas políticas. Na síntese desta produção, buscamos elencar o grau de participação popular envolvido no processo e as conquistas sociais efetivadas, mas também reconhecer as influências de setores econômicos que, direta ou indiretamente, incidem na esfera do Estado e, conseqüentemente, na elaboração de políticas.

Na seleção de referências teóricas priorizamos alguns textos e autores que abordam o tema da educação pública brasileira desde os primórdios da instalação republicana aos dias atuais, buscando apreender os princípios filosóficos e políticos contidos nestas abordagens. Para compreender a constituição dos aportes da *educação do campo* buscamos leituras relacionadas à conformação da estrutura educacional brasileira no contexto de lutas pela educação pública, em uma perspectiva de educação republicana, bem como leituras que reflitam sobre o espaço do campo e materiais produzidos nos fóruns de discussão dos movimentos em defesa da educação do campo. Também serão utilizados estudos que possam contribuir com a observação e compreensão da sociedade brasileira, do ponto de vista da História, da Sociologia e da Economia Política, visto que o direito e o acesso à educação têm relação com a forma de apropriação e distribuição dos recursos materiais e imateriais pelos diferentes grupos.

A análise dos documentos, com amparo em obras bibliográficas, parte de uma abordagem dialética, uma vez que se pressupõe a avaliação do contexto histórico no qual os documentos legais foram produzidos, bem como suas implicações com os processos econômicos, políticos e sociais em curso. Neste sentido, pretendemos abordar a contextualização do problema a ser pesquisado e a formulação/construção de sínteses, considerando as categorias de contradição, totalidade e historicidade. Para Paviani (2013), estas categorias se colocam como princípios que permitem investigar os fenômenos na complexidade de seus aspectos e de suas relações de contrários. Por isso, o autor afirma que “o método dialético pode empregar instrumentos de pesquisa de outros métodos” (PAVIANI, 2013, p. 79). Já na obra “Educação e contradição”, Cury (1985) afirma que as categorias do método dialético permitem colocá-las em uma relação historicizante e didática, fundamental para o estudo do fenômeno educativo. O autor elege

como fundamentais as categorias de contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia, ficando explícita a centralidade da primeira, inclusive no título da obra. Sobre a contradição, afirma que ela “não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade” (1985, p. 30). Ou seja, a contradição composta na luta e no movimento dos contrários se torna destruidora, mas também criadora, pois se obriga a superação (CURY, 1985, p. 30).

Com a intenção de dar fluxo ao conjunto das reflexões, organizamos a tese em três capítulos além de introdução e conclusão. O primeiro capítulo será dedicado a um aprofundamento teórico em torno do sentido de uma educação republicana, fundamentadas em uma compreensão de educação universal, única, laica, pública e gratuita. Para isso, buscamos compreender os princípios filosóficos e os fundamentos que dão origem a este termo, a partir da obra de Condorcet: “Cinco Memórias sobre a Instrução Pública”⁸. Posteriormente, situaremos a análise do contexto brasileiro, a partir dos debates e lutas históricas em defesa da educação pública, procurando apreender o movimento e a presença popular nestes processos, no intuito de refletir sobre os avanços conquistados e limites a serem superados. Esta recuperação tem o intento de estabelecer conexões entre os diferentes momentos, pelas similaridades ou dissonâncias que contribuem para uma melhor compreensão dos acontecimentos e consequências. Utilizaremos como referências neste capítulo as seguintes obras e autores: a) “A educação nacional” de José Veríssimo, cuja primeira edição foi publicada em 1890, por caracterizar-se como significativa do contexto inicial da República brasileira; b) Textos de Anísio Teixeira, sobretudo os escritos posteriormente à década de 1950, como “Educação não é privilégio” e “Educação é um direito”, selecionados pela sua representação política e conteúdo filosófico; c) Na observação mais recente, tomamos obras atualizadas de Demerval Saviani, principalmente em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor e estudos contemporâneos em torno das políticas educacionais. As abordagens acerca dessas obras serão complementadas com leituras que auxiliem na compreensão sobre a configuração brasileira de cada período, sobretudo nas que

⁸ Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquês de Condorcet, publica esta obra entre 1791 e 1792 no contexto da Revolução Francesa.

analisam os aspectos das desigualdades sociais e a manutenção de privilégios. Para esta problematização nos amparamos em estudos de sociólogos que evidenciam essa questão, como Florestan Fernandes e Jessé de Souza.

O segundo capítulo está voltado para a compreensão do sentido histórico da *educação do campo* relacionado ao contexto de seu surgimento, os princípios que a fundamentam e as ações produzidas neste movimento. Nessa tentativa, focamos nossa atenção sobre a materialidade que deu vida à formulação das políticas, dialogando e problematizando com os desafios colocados pelos movimentos sociais que a reivindicaram. Ao demarcar a terminologia Educação do Campo busca-se afirmar um projeto de formação humana e social que legitime o espaço camponês como lugar de vida e produção de cultura e conhecimento válido. Legitima-se também o sentido emancipatório da educação e das relações produtivas, opondo-se aos modelos hegemônicos baseados na concentração de capital e geradores de opressão e exploração das pessoas. Desta forma, distancia-se de propostas precárias e reducionistas de educação rural, que historicamente foram oferecidas nestes locais. As observações e análises em torno das políticas serão realizadas considerando as medidas aprovadas e que compõe a obra: “Educação do Campo: marcos normativos”, publicados pelo Ministério da Educação em 2012. Em seguida, detalharemos os principais programas de formação decorrentes destas medidas e que, na atualidade, atendem à especificidade do campo. Utilizamos análises empreendidas por pesquisadores que se dedicaram ao acompanhamento e que apontam aspectos inovadores, mas, também, fragilidades e limites destas políticas.

No terceiro capítulo estabeleceremos conexões entre os ideais republicanos de educação e os princípios defendidos nas diretrizes operacionais da educação do campo, refletindo sobre as categorias que compõem estes ideais, ou seja, as de universalidade, unicidade, laicidade, gratuidade e o caráter público da educação. Apresentaremos dados estatísticos da oferta da Educação Básica nas escolas rurais com base no Censo Escolar de 1997 a 2017 e documentos que analisam estes dados. Trataremos, em seguida, da educação de jovens e adultos a partir da análise de dois programas: o PRONERA e o PROCAMPO. Procuramos, ainda, problematizar questões inerentes ao processo de

construção de uma proposta democrática e igualitária de educação em uma sociedade na qual os privilégios de poucos continuam a legitimar práticas e costumes que se manifestam em diversas áreas, algumas vezes de modo mais velado, outras com o recrudescimento das formas de exercício do poder.

Por fim, na conclusão serão rearticulados elementos e considerações gerais tratados no decorrer do texto produzido, com o intuito de realizar uma síntese explicativa em torno da questão investigada.

Almeja-se que a produção deste texto contribua com o debate e com a afirmação da educação como direito universal, considerando o papel fundamental da ação das trabalhadoras e trabalhadores nesta construção.

1 A EDUCAÇÃO REPUBLICANA E OS DESAFIOS DO ENSINO UNIVERSAL NO BRASIL

Na tentativa de melhor compreender a existência do movimento da educação do campo que, dentre sua pauta, reivindica a educação como política pública, julgamos relevante buscar o entendimento sobre os pressupostos que legitimam essa ação. Se considerarmos alguns países⁹, veremos que o clamor pela universalização da educação como direito básico social acompanhou a mudança da ordem política na constituição dos Estados Nacionais, sendo um quesito mínimo de uma sociedade estável, organizada e democrática. Assim, o acesso ao ensino formal é função pública e direito básico social dos cidadãos.

No caso brasileiro, veremos que as lutas em defesa da escola pública é atual e necessária, uma vez que parte de sua população, nos diferentes tempos e em maior ou menor proporcionalidade, ficou alijada da garantia desse direito social. Partindo desse pressuposto é que algumas questões foram produzidas e balizaram nossa reflexão: a oferta de um projeto nacional de educação corrobora com a construção de uma sociedade republicana? Em que prerrogativas estão alicerçadas as ideias de um projeto republicano de educação? Essa concepção teve prioridade no Brasil? Como entender que, passado mais de um século de instauração republicana, essa discussão ainda é relevante? Qual é o lugar do movimento da educação do campo na perspectiva de uma sociedade minimamente justa e igualitária, base de uma *Res-publica*¹⁰?

Assim, o esforço em estabelecer conexões entre as ideias e ações de uma educação republicana é a proposta de abordagem neste capítulo, que está dividido em duas partes. A primeira parte é dedicada às origens e relações compreendidas na formulação de um projeto de educação a partir do ideal republicano. Em seguida, pretendemos discutir as possibilidades, limites e desafios da educação republicana no cenário político e social do Brasil.

⁹ Podemos destacar países que instituíram reformas educativas no século XIX no sentido de universalizar o ensino, tais como a França, Reino Unido, Alemanha e EUA (ARANHA, 1996, p.146).

¹⁰ Expressão proveniente do latim que significa literalmente "coisa do povo", "coisa pública", que origina do termo República.

1.1 A concepção de Educação Republicana

Para emprendermos uma investigação em torno de como se manifesta o ideário da educação republicana, julgamos pertinente tecer algumas considerações sobre o contexto em que tais ideais surgem. Estamos nos referindo ao final do século XVIII, com a emergência de elaborações teóricas influenciadas pelas transformações ocorridas na Europa. Muitos foram os acontecimentos registrados no ocidente neste período, porém, neste caso, o grande destaque é a Revolução Francesa (1789), que simboliza o ápice da negação à forma de poder monárquico e os privilégios hereditários da nobreza. Embora essa mudança não tenha sido realizada tão imediatamente, como esclarece Souza (2008, p. 8), quando contextualiza esse momento no prefácio da obra de Condorcet, que será analisada em seguida:

É claro que tudo isso não foi feito sem conflito, e mesmo sem derramamento de sangue, mas o fato é que, em abril de 1792, quando Condorcet apresenta à Assembleia seu projeto de decreto para a organização do sistema francês de instrução pública, a França ainda não era republicana (o fim da monarquia e a proclamação da República dar-se-ão em setembro), mas o país já estava profundamente mudado institucional, política e mesmo socialmente.

Do ponto de vista econômico, essa fase é marcada pela mecanização da indústria, possibilitada pelo uso da máquina a vapor e outras descobertas científicas. Esse acelerado desenvolvimento das forças produtivas promove outras alterações significativas, como na configuração espacial de algumas regiões, representado pela concentração urbana e abandono de áreas rurais, principalmente na Inglaterra. Assim, como bem desenvolve Hobsbawm (2002, p. 83) em “A era das revoluções 1789-1848”:

Se a economia do mundo do século XIX foi formada principalmente sob a influência da revolução industrial britânica, sua política e ideologia foram formadas fundamentalmente pela Revolução Francesa. A Grã-Bretanha forneceu o modelo para as ferrovias e fábricas, o explosivo econômico que rompeu com as estruturas socioeconômicas tradicionais do mundo não europeu; mas foi a França que fez suas revoluções e a elas deu suas ideias, a ponto de bandeiras tricolores de um tipo ou de outro terem se tornado o emblema de praticamente todas as nações emergentes.

As modificações não ocorreram repentinamente e de maneira uniforme em cada território. Em geral, a transição para o novo regime na Europa Ocidental passou por um período de fortalecimento das monarquias nacionais que contribuíram para o declínio das relações de servidão e do feudalismo. Ou seja, fatores ligados a uma nova conformação política e econômica deram suporte ao estabelecimento dos Estados Nacionais Modernos, o que coincidiu com a consolidação da forma capitalista de produção, como apresentado no dicionário de conceitos históricos:

A palavra *estado* vem do latim “*status*”, verbo *stare*, *manter-se em pé, sustentar-se*. Mas, na Antiguidade Clássica, a expressão para designar o complexo político-administrativo que organizava a sociedade era “*status rei publicae*”, ou seja, *situação de coisa pública*, em Roma, e *polis*, na Grécia. Foi na Europa Moderna que surgiu a realidade política do Estado nacional. E, com Maquiavel, o termo *estado* começou a substituir *civitas*, *polis* e *respublica*, passando a designar o conjunto de instituições políticas de uma sociedade de organização complexa. O sociólogo Max Weber afirmou, no início do século XX, que o Estado Moderno se definiu a partir de duas características: a existência de um aparato administrativo cuja função seria prestar serviços públicos, e o monopólio legítimo da força. Weber defendia, dessa forma, que o Estado era o único que poderia empregar a violência legalmente, esta passando a ser um instrumento de controle da sociedade. Ele afirmou ainda que o processo que constituiu o Estado conviveu com a expropriação dos meios de produção dos artesãos pelos possuidores de capital. Desse modo, o Estado seria então contemporâneo do Capitalismo (SILVA e SILVA, 2009, p. 115. *Grifo dos autores*).

O conjunto destas mudanças também alterou as exigências educacionais, colocando como necessidade social a criação de programas amplos de formação, no sentido de preparar um conjunto de cidadãos livres e instruídos para exercerem/ocuparem outro tipo de função. Esta relação entre capitalismo e educação é enfatizada por Manacorda (2002, p. 270), que associa o surgimento simultâneo das fábricas e das escolas modernas. Diferente de muitas sociedades tradicionais onde o conhecimento poderia ser compartilhado de forma processual, espontânea e, ao longo da vida, com a consolidação dos Estados Modernos e da supremacia da forma capitalista de produção, a educação passa a ser uma necessidade pública, realizada em tempos e locais instituídos para este fim. Com o advento das formas republicanas de governo, aumentam as iniciativas em torno da criação de um sistema nacional único, previamente estruturado para promover a instrução do povo, antes súditos, agora cidadãos. Nesse contexto, no

ideal de formar o cidadão – um novo homem – é que coube ao Estado tratar dos planos de instrução. Cabe, portanto, refletir em torno dos aspectos que fundamentavam estas aspirações, bem como sobre os objetivos que estes planos deveriam abarcar, reconhecendo que, do ponto de vista político e filosófico, estavam ligados ao processo revolucionário de superação dos antigos regimes.

Aliado ao momento das revoluções políticas, o século XVIII é reconhecido também como o “século das Luzes”, onde o poder da racionalidade humana assume papel primordial na interpretação e organização do mundo. É sob esta materialidade europeia que teremos a emergência dos termos “Iluminismo” e “Ilustração”. Na busca de melhor compreendermos o emprego destes termos, nos valem das considerações feitas por Brutti (2014, p. 11):

Os filósofos das luzes buscavam, em geral, interpretar livremente a condição humana e o mundo social do qual participavam. Eles, não obstante, entendiam ser imprescindível ir modificando as configurações desse mundo que os comovia e, em certos aspectos, os desapontava. Para compreender esse movimento filosófico, há que se distinguir os sentidos das palavras ilustração e iluminismo: a primeira diz respeito a um amplo movimento intelectual cujo auge se deu no percurso do século XVIII em torno de filósofos como Voltaire, Rousseau e Kant, enquanto que a segunda pode ser entendida como a designação de um movimento cultural não reduzível ao conjunto do que foi pensado e ensinado pelos pensadores mais proeminentes do período.

Influenciado por estes movimentos é que situamos a atuação do Marquês de Condorcet, que foi estudante de filosofia, estudioso da matemática e com expressiva atuação na carreira política. Teve contato com intelectuais como Voltaire, Diderot, D’Alembert, representantes do movimento enciclopedista, que admiravam suas reiteradas demonstrações relativas à suposta possibilidade de estruturar o conhecimento do homem como uma matemática social (BOTO, 2003, p. 741).

Nosso esforço é apreender o sentido de uma educação republicana, a partir da formulação de Condorcet na obra “Cinco memórias sobre a instrução pública”, escrita em 1791, na efervescência política vivenciada na França neste período. Nesse documento, o filósofo estabeleceu premissas de um projeto nacional de instrução contemplando um tratado amplo e detalhado sobre o ensino. Entusiasta da instrução como caminho para

uma sociedade esclarecida, democrática e justa, teve papel importante na formulação e nos debates da Assembleia Legislativa Francesa em 1792, onde atuou como deputado e membro do Comitê de Instrução Pública. Para Boto (2003, p. 741), foi nessa ocasião que o filósofo percebeu a oportunidade de traçar um plano de escolarização bem estruturado capaz de fazer justiça aos grupos menos privilegiados e promover o desenvolvimento da sociedade em geral. A obra de Condorcet, acima referida, foi compilada em forma de memórias e organizada em cinco partes, inicialmente publicadas em um jornal chamado “Biblioteca do homem público” no ano de 1791. Sua estrutura está assim composta: 1ª - natureza e objeto da instrução pública; 2ª - da instrução comum para as crianças; 3ª - sobre a instrução comum para os homens; 4ª - sobre a instrução relativa às profissões; 5ª - sobre a instrução relativa às ciências (SOUZA, 2008, p.8-9).

Para efeito de nossa análise nos debruçamos fundamentalmente na primeira memória, onde o autor apresenta a finalidade de um programa educativo, estabelecendo a obrigação do Estado no cumprimento desta tarefa. Já no início de sua argumentação explícita a ideia de dívida histórica ao enunciar o título: “A sociedade deve ao povo uma instrução pública”, obviamente referindo-se ao antigo regime monárquico, onde as diferenças entre os grupos não só eram percebidas como legitimadas. O texto se inicia discorrendo sobre os aspectos das desigualdades de instrução que até então as pessoas foram submetidas e que, em sua concepção, fundamentará a condição despótica do exercício do poder. Ou seja, o filósofo associa a ausência de instrução com a permissividade de formas tirânicas (CONDORCET, 2008).

Em seu modo de compreensão, a oferta de uma instrução comum, formalmente garantida pelo poder público, poderia anular as desigualdades que levam a dependência e promover a liberdade do pensar e agir corretamente, atributo de cada cidadão. Neste sentido, argumenta que é dever social que o esclarecimento comum seja estendido ao máximo, embora reconheça que, ainda assim, estão colocadas outras diferenças individuais:

É ainda um dever da sociedade oferecer a todos os meios de adquirir os conhecimentos que todos possam obter com a força de sua inteligência e com o tempo que puderem empregar para se instruir. Sem dúvida, disso resultará uma

diferença maior em favor daqueles que possuem mais talento natural e a quem uma sorte independente deixa a liberdade de se consagrar mais anos ao estudo; mas, se essa desigualdade não submeter um homem ao outro, se ela oferecer apoio ao mais fraco sem lhe impor um mestre, ela não será um mal nem uma injustiça; e certamente um amor pela igualdade que temesse aumentar o número de homens esclarecidos e tivesse medo de estender as luzes seria um amor bem funesto (CONDORCET, 2008, p. 21).

Fica evidente a perspectiva de uma formação baseada nos princípios liberais, em efervescência na época, afirmada na busca da verdade pelo uso individual da razão e o que imprimiria o senso da justiça e da convivência social. Ou seja, baseada “na convicção de um infinito progresso do homem nos vários estágios de sua história rumo a um estágio em que desapareceria a desigualdade entre as nações e as classes”, como caracterizado por Manacorda (2002, p. 250).

Coerente com estes princípios, a essência do ensino e sua finalidade estaria em propiciar, da maneira mais elevada possível, o desenvolvimento das capacidades e potencialidades de cada indivíduo, resultando em um desenvolvimento maior também da sociedade. Para Brutti, (2014, p. 84-85):

Condorcet destacou-se pela defesa de uma instrução comum que fosse capaz de permitir, a cada cidadão, uma ampla independência nos diversos domínios da convivência humana. Sua proposta diverge de outras apresentadas em sua época nesse ponto, especialmente das concepções de educação nacional, que propunham um sistema de ensino formador de indivíduos para a pátria, o que, para o autor, equivalia à formação de uma espécie de nova religião. A instrução, em Condorcet, caracteriza-se por um sentido de liberdade, em que se supõe a possibilidade de uma formação intelectual e moral. Essa instrução visa promover uma relativa independência individual diante do Estado, da Igreja e da tradição.

O filósofo utiliza argumentos convincentes na defesa da expansão das oportunidades educativas, sempre tendo como paralelo o olhar sobre o antigo regime (monarquia), onde os privilégios eram preestabelecidos e imutáveis. A tratar do desenvolvimento a partir da ciência, afirma que a elevação do número de pessoas se dedicando à pesquisa científica, conseqüentemente potencializará as investigações e novas descobertas, contribuindo com o progresso social. Desse modo, a extensão do acesso à instrução é proporcional ao aumento do progresso (CONDORCET, 2008, p. 26-27).

A ideia de aperfeiçoamento constante permeará o conjunto de seus escritos, sendo compreensível em um panorama de extrema confiança na racionalidade e evolução humana. Posteriormente, esta concepção antropocêntrica de progresso humano e social será alvo de críticas por levar ao surgimento de outros problemas de ordem ética e social, bem como os dilemas em torno do uso indiscriminado dos recursos naturais. No entanto, é interessante reconhecer como favorável a perspectiva formativa contemplada por Condorcet ao tratar da responsabilidade com o progresso das novas gerações. Em sua argumentação está contida a função social do conhecimento, sobretudo por conceber que as novas gerações devem ser preparadas pela cultura daquelas que a precederam. Sobre esta questão, assim coloca: “Numa existência de um momento, num ponto do espaço, ele (*o homem*) pode, por seu trabalho, unir-se a todos os séculos e agir ainda por muito tempo depois que sua memória tiver desaparecido da terra” (CONDORCET, 2008, p. 29, grifo do autor).

Ou seja, os feitos realizados pela civilização devem ser partilhados e reconhecidos por todos, sendo um papel da escola disponibilizar este acervo às novas gerações. Entretanto, a instrução proposta por Condorcet não se esgota em uma função transmissora. Ao tratar sobre o futuro, outra recomendação é por ele anunciada: “A instrução pública é, além disso, necessária para preparar as nações para as mudanças que o tempo deve trazer” (2008, p. 30). Como já destacamos, podemos vincular a importância do ensino (ou instrução) à formação de um novo homem: o cidadão. As exigências colocadas para este tipo de formação partem do desenvolvimento de outros hábitos e atitudes que levem a um posicionamento crítico do ser humano em relação ao seu papel na sociedade. E isto só será possível na medida em que ele consiga entender o mundo e suas relações a partir do conhecimento. Para isso também é necessário um processo contínuo de revisão deste conhecimento, considerando a dinamicidade do mundo e as mudanças efetuadas em cada segmento. Para além da instrução inicial oferecida às crianças, Condorcet (2008, p. 33) propõe também a instrução de adultos, como uma ideia de continuidade:

Não basta, pois, que a instrução forme homens; é preciso que ela conserve e aperfeiçoe aqueles que formou, que os esclareça, preserve-os do erro, impeça-os

de recair na ignorância; é preciso que a porta do templo da verdade esteja aberta para todas as idades, e que, se a sabedoria dos pais preparou a alma das crianças para escutar seus oráculos, elas saibam sempre reconhecer a sua voz, e não sejam absolutamente no resto de suas vidas, expostas a confundi-la com os sofismas da impostura.

No que se refere à organização da instrução pública contida no documento proposto por Condorcet, articula-se em três partes: a primeira tratando de uma instrução comum; a segunda contemplando estudos sobre as diversas profissões e, por fim, a terceira, que seria de natureza puramente científica. A ênfase dada à primeira fase da instrução se articula ao princípio de uma base comum, cujo acesso deve ser de todos, embora fique explícita sua percepção que esta igualdade é relativa, considerando outros componentes sociais que diferenciam cada indivíduo. Por isso, um ponto categórico em Condorcet está na afirmação de que a educação pública deve limitar-se à instrução. Em sua base argumentativa irá expor que os princípios aplicados às civilizações antigas (Grécia, Roma), onde os jovens eram educados plenamente pelo Estado, não são adequados no contexto das nações modernas, uma vez que as primeiras eram baseadas na escravidão. Desta forma, segundo ele, uma educação ampla em todos os sentidos não é possível em uma sociedade onde as diferenças de trabalhos e fortunas são evidentes. O filósofo adverte que “uma educação comum não pode ser graduada como a instrução” (2008, p. 43). Sobre esta necessária distinção alega também que, ao enveredar sobre processos educativos mais amplos, estar-se-ia correndo o risco de ferir os direitos dos pais, trazendo novamente a defesa da liberdade como princípio básico. Por fim, relacionando a este mesmo princípio, trata sobre a esfera das opiniões políticas, morais e religiosas, que em seu ver devem ser independentes. Sobre esta questão discorre:

Ora, a liberdade dessas opiniões não seria senão ilusória se a sociedade se apropriasse das gerações nascentes para lhes ditar aquilo que devem acreditar. Aquele que, ao entrar na sociedade, carrega as opiniões que lhe foram dadas pela educação não é mais um homem livre; é escravo de seus mestres, e suas correntes são tanto mais difíceis de romper quanto elas se lhe tornam insensíveis, de modo que se crê obedecer à sua razão, quando não se faz senão submetê-la à de um outro. Dir-se-á talvez que ele também não será livre se receber essas opiniões de sua família; contudo, neste caso, essas opiniões não serão as mesmas para todos os cidadãos; cada um perceberá logo que sua crença não é universal; será levado a desconfiar dela; essa crença não terá mais, a seus olhos,

o caráter, uma verdade de consenso, e seu erro, se persistir, será somente um erro voluntário (CONDORCET, 2008, p. 45).

Observamos, nesta argumentação, a convicção do autor em torno do caráter laico dos programas de instrução, do qual o poder público deve ter, segundo ele, a atribuição de regulamentador. A partir deste raciocínio, Condorcet detalhará as atribuições do Estado, ou melhor, restringirá seu poder de atuação conforme as recomendações que seguem: o poder público não tem o direito de associar o ensino da moral ao ensino da religião; o poder público não tem o direito de ensinar opiniões como se fossem verdades; o poder público não tem o direito de confiar o ensino a corporações perpétuas; o poder público não pode estabelecer um corpo de doutrina que deva ser ensinado com exclusividade; o poder público não deve usar suas opiniões como base de instrução, assim como não se pode considerá-lo no nível das luzes do século em que se exerce.

Novamente é preciso situar Condorcet em um momento revolucionário, cujas estruturas anteriores foram superadas. Os poderes aristocrático e do clero deveriam, enfim, ser substituídos por uma república que permitia e pressupunha a livre participação dos cidadãos, desde que iluminados pelo conhecimento, por isso a importância de um amplo programa de instrução pública, sem as amarras religiosas e de corporações. Para Brutti (2014, p. 18):

Animado ante as possibilidades desencadeadas pelos eventos revolucionários ao final do século 18, Condorcet avalia que as repúblicas dos Estados Unidos da América e da França constituíram exemplos virtuosos de como se pode combater a tradição do despotismo e estimular o cultivo do laicismo na esfera pública. O movimento do laicismo, pensado como o cultivo do espírito público, deve ser difundido entre os cidadãos nas instituições políticas e educacionais como modo de impedir na esfera pública o predomínio de um espírito de facção, partido ou seita. Constitui um dever de cidadania combater a promoção de qualquer monopólio político ou religioso no campo da instrução pública. Condorcet consente em evitar o sucesso de facções políticas e religiosas nessa instância republicana.

Sua concepção em torno da ideia de participação autônoma se estendia para as diversas fases do indivíduo e segmentos sociais. Além da formação destinada às crianças, atribuía similar preocupação com a instrução de adultos, sobretudo possibilitando as discussões em torno de seus direitos e estimulando a capacidade de

decisão, assim como, diferente de outros pensadores da época, defendia a igualdade de oportunidades de instrução para as mulheres em todos os níveis e áreas, negando a organização de turmas separadas por sexo. Com um olhar realista e objetivo sobre a sociedade da época, declara que a separação dos rapazes e moças só seria possível entre os ricos, para atender uma aparente moral religiosa, mas que, no fundo, estava alicerçada no temor por alianças ou relações entre classes diferentes. Interessante observação é feita em torno desta questão ao mencionar os grupos de menor prestígio econômico, como os camponeses e trabalhadores mais pobres:

Não é sob uma constituição igual e livre que seria permitido estabelecer uma separação ilusória para a grande pluralidade das famílias. Ora, jamais essa separação nas escolas poderia ser real para o habitante do campo, nem para a parte pouco rica das cidades. Assim, a reunião nas escolas só diminuiria os inconvenientes daquela outra que, para essas classes, não se pode evitar nas ações ordinárias da vida, onde ela não é, contudo, exposta aos olhares de testemunhas da mesma idade, nem submetida à vigilância do mestre (CONDORCET, 2008, p. 62).

A desigualdade de possibilidades para o pleno desenvolvimento de cada cidadão parece ser foco constante das abordagens de Condorcet (2008). Crítico dos costumes da época, concebe que novas formas de atitudes devem ser despertadas e promovidas, porém desvinculadas dos privilégios de nascimento. Em sua perspectiva, deve ser função pública do Estado a oferta igualitária de condições para atenuar as diferenças que cada um traz na sua origem, fato que não desconsidera. Tem ciência de que as diferenças entre as pessoas não será anulada, mas a responsabilidade da instrução pública é ampliar ao máximo as oportunidades do conhecimento, sem dogmatismos e no sentido de que cada um possa se constituir como novo ser social liberto e autônomo.

Para Boto (2003, p. 742), o projeto de instrução pública, proposto ao parlamento francês, buscava antever um novo homem, liberto dos costumes do antigo regime, obtendo progressivamente desta forma,

[...] a minimização das desigualdades produzidas pelo artifício humano, pela concomitante promoção da única desigualdade natural e, portanto, legítima: a desigualdade de talentos – dos dons, das aptidões, dos potenciais, enfim, das capacidades de cada um perante os demais. A preparação cultural acentuaria a

força meritória dos mais capazes, o que era, por si, um elemento corretor dos próprios embaraços de uma sociedade liberal, que tinha em mente assegurar, com firmeza, o direito à propriedade, e, portanto, à herança (BOTO, 2003, p. 742).

Segundo Manacorda (2002, p. 250), Condorcet representa o mais significativo protagonista dos ideais educativos do início da República Francesa ao sustentar a necessidade de instrução, para todo o povo, oferecida pelo estado e inspirada em um laicismo absoluto, ou seja, “única, gratuita e neutra”.

Enfim, os pressupostos filosóficos de uma educação adequada ao contexto republicano foram pautados e defendidos não apenas por Condorcet, mas em diversas nações modernas. Estes ideais são coerentes com os pressupostos estabelecidos no processo revolucionário do período e contemplam os interesses da lógica burguesa, classe que emergiu deste processo.

Neste sentido, entendemos por educação republicana as ações desencadeadas pelo Estado Democrático na garantia da universalização do ensino básico a todos seus cidadãos, de forma pública e gratuita, sem distinções qualitativas e existência de privilégios. Este ensino deve primar pela socialização do conhecimento científico mais abrangente possível a fim de tornar o indivíduo capaz de um posicionamento autônomo na vida pública.

Entretanto, estes princípios liberais e democráticos refletidos em uma política estatal de educação foram apropriados em menor ou maior grau em cada república que foi se instituindo, produzindo resultados diferenciados em cada contexto, correspondendo com outros aspectos e fatos inerentes a cada país.

A partir desta referência é que pretendemos atentar sobre o caso brasileiro, alvo de atenção no próximo tópico

1.2 Sistemas Nacionais de Ensino na República Brasileira

A Nação Brasileira constituída como República Federativa em 1889 apresentou grandes limitações no que se refere à instituição de políticas públicas, dentre as quais a

oferta da educação ao seu povo, na concepção de um projeto de uma educação popular¹¹. O Brasil é considerado em uma condição precária de desenvolvimento social, apresentando frequentemente baixo desempenho nos índices educacionais, se comparado com outros países.

No entanto, ao resumir a situação brasileira sob o rótulo de atraso, em certa medida ignoramos a existência de forças e generalizamos aspectos sobre as lutas em defesa da educação, considerando algumas ações irrelevantes e pouco representativas, diante da magnitude territorial do país. Neste sentido, entendemos como pertinente recuperar questões relacionadas ao processo de discussão, reivindicação e propostas que buscavam a expansão do ensino, em uma perspectiva de universalização do acesso em determinados períodos históricos. Mas, para além de situar estes movimentos, buscamos refletir sobre as reais possibilidades de que estas ações se materializassem.

Com o intuito de melhor observar esse panorama, optamos em recuperar concepções e ações que julgamos significativas sobre o assunto, demarcando três momentos. O primeiro, no início da República Brasileira, sobretudo a partir da análise da obra de José Veríssimo: “A educação nacional”. O segundo com base nos escritos de Anísio Teixeira, principalmente nas décadas de 1950 e 1960, com ênfase nos livros: “Educação não é privilégio” e “Educação é um direito”. Por fim, a chamada fase de reabertura democrática pós-1985, com a promulgação da atual Constituição Federal (1988) e da LDB 9.394/96, tendo como principal aporte teórico as obras atualizadas de Demerval Saviani, que analisam as políticas educacionais. Este último período assume expressiva relevância para este estudo, pois corresponde ao surgimento da construção da política de educação do campo, que será abordada em capítulo subsequente.

Antes de adentrarmos em cada uma destas fases ponderamos as circunstâncias dessa seleção pelo menos por dois aspectos. Primeiro, é necessário reconhecer que os acontecimentos não ocorrem isoladamente e circunscritos a um determinado período,

¹¹ Na idade moderna formulam-se, pelo menos no plano ideal, princípios que o ser humano é livre e igual. A partir deste pressuposto surge a discussão e reivindicação da “educação popular”, isto é, cabível para todos os cidadãos, com a instituição dos sistemas nacionais de ensino. Entretanto, este conceito, em alguns contextos, pode assumir conotação diferenciada. No Brasil, a educação popular está bastante associada às teorias pedagógicas libertadoras e práticas políticas, encontradas principalmente na formação de jovens e adultos e na educação não formal, sobretudo com base no trabalho de Paulo Freire.

guardando correspondência com fatos para além do local e do tempo observados. Temos clareza que, ao priorizar determinados textos, e seus contextos, corremos o risco de omitir outros processos relevantes de diálogos, produções e lutas pela educação, como o “Movimento dos Pioneiros da Educação Nova” na década de 1920, do qual o próprio Anísio Teixeira foi um dos protagonistas. Entretanto, optamos por essa delimitação expositiva para maior clareza e percepção das ideias preponderantes de cada autor selecionado. A segunda razão diz respeito à escolha desses marcos históricos. Curiosamente ou não, os momentos de publicação das obras analisadas, pelo menos a partir do cenário político, sinalizam períodos de maior interação participativa, uma vez que sucederam e/ou antecederam regimes considerados centralizadores, como: a fase Imperial (1822-1889), o Estado Novo (1930-1945) e a Ditadura Militar (1964-1985). Sob esta ótica, a expressão destes movimentos tem profunda relação com cenários de agitação política e possibilidades de mudanças, tendo como uma das premissas a universalização ou, pelo menos, a expansão da educação. Por outro lado, visivelmente sofrem reações contrárias pelos setores conservadores que, mesmo em períodos de abertura política, se manifestam no exercício do poder estatal.

1.2.1 José Veríssimo e a Educação Nacional

Ao buscarmos referências na historiografia da educação brasileira, veremos que o debate em torno da instrução pública já se apresentava no Período Colonial, mas alcançou maior entusiasmo após a instauração da República. Esta questão condiz com o novo regime, uma vez que responder aos anseios republicanos significava criação e legitimação de espaços institucionalizados na concepção de serviço público, dentre eles a oferta de ensino para seu povo, conforme já discutido anteriormente.

O início do período republicano no Brasil foi marcado por transformações na ordem econômica e social, principalmente quanto à substituição do trabalho escravo pelo assalariado e o princípio dos processos de industrialização e de urbanização. Estas modificações materiais deram suporte também para mudanças de cunho ideológico,

florescendo em diversos meios a defesa de um projeto iluminista e positivista de sociedade, onde a condição de atraso de um país agrário e colonial deveria ser substituída pela noção de progresso de um país moderno e industrial.

Nas últimas décadas do século XIX o país vivenciou sinais de agitação política contra a monarquia, embora alguns autores problematizem a existência de um expressivo movimento republicano de base popular. Esta ausência e indiferença do povo pela mudança de regime foram retratadas na obra "Os Bestializados, O Rio de Janeiro e a república que não foi", de José Murilo de Carvalho, escrito em 1987. Neste livro, o autor analisa o caráter do movimento republicano a partir de fatos ocorridos no Rio de Janeiro, capital do país nesta época. Para o autor, este movimento não contribuiu na construção de uma cidadania ativa, ou seja, o povo assistia de forma passiva e indiferente o desenrolar do processo de mudança de regime (CARVALHO, 1987).

Sendo assim, a construção da República por aqui não apresenta uma ação revolucionária similar a outras nações, como é o caso emblemático da França. Entretanto, nem sempre é possível realizar equiparações na constituição dos Estados Modernos ao redor do mundo, uma vez que são diferentes os aspectos apresentados em cada uma dessas nações, principalmente considerando os estágios de desenvolvimento das forças produtivas de cada local em cada tempo. Sobre o modo de produção predominante no Brasil, faz-se necessário mencionar pelo menos duas características peculiares que são encontradas aqui: a ampla concentração fundiária e a utilização do trabalho escravo, lembrando que a abolição formal da escravatura ocorrera apenas um ano antes da Proclamação da República.

Essa passividade popular levantada por Carvalho (1987) precisa ser observada considerando uma abordagem sociológica que adentra também nos aspectos políticos e econômicos. Florestan Fernandes (2005), ao tratar do contexto de transmutação da era colonial para a época da sociedade nacional na obra "A revolução burguesa no Brasil" trará importantes elementos sobre as alterações na dinâmica social iniciada na época da independência e que se estenderá por todo século XIX, refletindo sobremaneira na fase republicana.

O autor assinala que durante o longo período colonial brasileiro o principal vetor de poder era exercido de fora para dentro, com predomínio inglês. Na nova fase iniciada na independência, grupos econômicos passam a se organizar internamente no país, pressionando para que a transformação das estruturas lhes rendesse outras formas de atuação. Ou seja, as elites locais não se movimentaram tanto em oposição à estrutura colonial, mas sim contra as implicações econômicas, políticas e sociais do estatuto colonial, o que impossibilitava uma exploração mais ampla¹². Por isso, o autor a denomina de “revolução encapuçada”:

Por conseguinte, a natureza e o alcance revolucionários da Independência não se objetivaram (nem poderiam se objetivar!) através das manifestações de grandes massas humanas, do uso organizado da violência e de anseios coletivos irredutíveis de transformação da estrutura social. Eles se objetivaram na obstinação e na eficácia com que aquelas elites se empenharam na consecução de dois fins políticos interdependentes: a internalização definitiva dos centros de poder e a nativização dos círculos sociais que podiam controlar esses centros de poder. Assim, sem negar a ordem social imperante na sociedade colonial e reforçando-a, ao contrário, as referidas elites atuaram revolucionariamente no nível das estruturas do poder político, que foram conscientemente e deliberadamente adaptadas às condições internas de integração e de funcionamento daquela ordem social (FERNANDES, 2005, p. 50).

Integrado ao processo revolucionário estava um aspecto bastante conservador ao preservar e fortalecer uma ordem social de concentração material e de exercício do poder, que deixará marcas históricas. A transição de um modo de vida colonial baseado no poder escravocrata senhorial para uma ordem social competitiva do capitalismo ocorreu sem grandes rupturas ou, nas palavras do autor, como “uma revolução dentro da ordem” (FERNANDES, 2005).

Assim, importa-nos pensar que o tipo ideal de cidadão livre e ativo politicamente não era o que predominava em meio à população brasileira. As relações sociais estabelecidas apresentavam e reproduziam situações de distinção entre os diversos grupos. Estas relações eram baseadas em critérios muito mais próximos ao modo

¹² Quando nos referimos a um anseio da burguesia nacional em se tornar centralizadora das formas de poder, isto não implicou na consolidação de um projeto nacionalista autônomo, pelo contrário, Florestan Fernandes interpretará que, de acordo como os processos econômicos foram se desenvolvendo no Brasil, se implantou aqui um modelo de capitalismo dependente cujas implicações serão manifestas nos períodos posteriores.

monárquico anterior do que nos princípios republicanos da livre iniciativa. Para Fernandes (2005 p. 199-200):

O horizonte cultural orienta o comportamento econômico capitalista mais para a realização do privilégio (ao velho estilo) que para a conquista de um poder econômico, social e político autônomo, o que explica a identificação com o capitalismo dependente e a persistência de complexos econômicos semicoloniais (na verdade, ou pré-capitalistas ou subcapitalistas). Aqui, cumpre ressaltar, em especial, a estreita vinculação que se estabeleceu, geneticamente, entre interesses e valores sociais substancialmente conservadores (ou, em outras terminologias: particularistas e elitistas) e a constituição da ordem social competitiva. Por suas raízes históricas, econômicas e políticas, ela prendeu o presente ao passado como se fosse uma cadeia de ferro.

Podemos entender que a estrutura econômica foi se implantando de forma diferenciada, exigindo ainda recursos conservadores se comparado com uma racionalidade moderna que expressa um antagonismo entre classes senhoriais e a burguesia. Nesta perspectiva é que a legitimação de privilégios e diferenciações entre cidadãos pode ser compreendida. Logo, se pensarmos sobre as profundas desigualdades sociais presentes no Brasil daquela época e retornando a discussão sobre o protagonismo popular na busca da ampliação dos direitos, entendendo que a ideia de uma cidadania ativa requer uma ação consciente dos indivíduos, não nos parece inusitada a constatação de Carvalho (1987). Quando esse autor se refere ao povo que, bestializado, assistia passivamente a emergência da República, certamente assim o fazia por necessitar ocupar-se com questões mais imediatas da vida cotidiana e no seu horizonte pouco se projetava em termos de conquistas diretas possíveis por um processo de participação ativa.

Longe de apreender as diversas particularidades dos grupos que compunham o diverso território nacional, tomamos como exemplo uma das parcelas desta população: “os libertos”. Estes repentinamente precisariam buscar formas de garantir a sua sobrevivência, desprovidos de qualquer bem, como a propriedade de terras¹³ ou dos meios de produção, para disputarem espaço nos setores produtivos. Aliado a isto, a submissão imposta de dependência extrema – durante os longos séculos do cativeiro –

¹³ Em 1850 foi instaurada a Lei de Terras no Brasil, estabelecendo que deste período em diante a compra seria a única forma de obtenção de terras, inviabilizando os sistemas de posses ou doação.

pouca experiência possibilitaram a estes indivíduos, onde não poderiam participar de formas mínimas sociais organizadas, como a família e outros grupos primários. Em análise sobre a integração do negro na sociedade, Fernandes (1972, p. 86) problematizará a ideia de democracia racial no Brasil, o que para ele se constitui como um “mito social”. Segundo o autor, a nova estrutura social emergente no período republicano foi focada em duas figuras: o fazendeiro do café e o imigrante, banindo os negros e mulatos da cena histórica das mudanças, privando-os, por exemplo, das melhores oportunidades de inserção econômica, como comerciantes e artesãos nas cidades e no campo a impossibilidade do acesso à terra. O próprio movimento abolicionista, embora tivesse um tom humanitário, de forma hegemônica traduzia os interesses econômicos de setores que pressionavam o desenvolvimento capitalista, cujo regime servil era um entrave. Assim, é mencionada a condição do negro pelo autor:

Quanto ao negro, com a Abolição ele perdeu os liames que o prendiam aos brancos radicais ou inconformistas e deixou de formar uma consciência própria da situação. Como foi mais tutelado que agente do processo revolucionário, não tinha uma visão objetiva e autônoma dos seus interesses e possibilidades. Converteu a liberdade em um fim em si e para si, sofrendo com a destruição uma autêntica espoliação – a última pela qual a escravidão ainda seria responsável. “A explosão de alegria” logo iria ter um travo de fel; mas a dignidade do “homem livre” parecia valer mais que qualquer outra coisa e, de imediato, “o negro” dedicou-se intensamente ao afã de usufruir um dom que, no passado, o excluirá da condição humana (FERNANDES, 1972, p. 87).

Desse modo, o propagado direito ao trabalho livre não pode ser comemorado em grandes proporções, uma vez que continua hierarquizando grupos, neste caso utilizando critérios raciais e reproduzindo desigualdades. Da mesma forma, a República, mesmo representando um avanço para a ação democrática em relação à Monarquia, não conseguiu conferir o grau de participação pleno aos que compunham o conjunto da sociedade brasileira naquela ocasião. Neste quesito, Carvalho (1987) denuncia o modelo de cidadania defendido pela maioria dos republicanos:

No caso da ação positivista (e quase todas as lideranças republicanas que se preocupavam com o proletariado o faziam em função da influência comteana), as consequências para a construção da nova cidadania foram ainda mais sérias. A ação positivista de cidadania não incluía os direitos políticos, assim como não aceitava os partidos e a própria democracia representativa. Admitia apenas os

direitos civis e sociais. Entre os últimos, solicitava a educação primária e a proteção à família e ao trabalhador, ambas obrigação do Estado. Como vetava a ação política, tanto revolucionária quanto parlamentar, resultava em que os direitos sociais não poderiam ser conquistados pela pressão dos interessados, mas deveriam ser concedidos paternalisticamente pelos governantes (CARVALHO, 1987, p. 54).

Ser cidadão significa participar livremente das tomadas de decisões, o que, por sua vez, exige o uso de uma racionalidade, de um papel consciente sobre o mundo e sobre os rumos que se deseja dar para esse mundo. Assim, a instrução geral da população deveria ser o mecanismo aceito para o combate à ignorância, sendo o que deveria impulsionar o indivíduo comum a se tornar um verdadeiro cidadão, inclusive apto ao exercício dos direitos políticos, como a escolha de seus governantes. Este foi um requisito essencial para as construções republicanas, como assinala Cury (2002, p. 251): “com a justificativa de impulsionar o indivíduo na busca da educação, muitos países farão da educação primária uma condição para o exercício dos direitos políticos, em especial o do voto”.

Lembremos que no início da República Brasileira só uma pequena parcela tinha direito ao voto e, conforme Carvalho (2013, p. 43), isso pouco se modificou em relação à fase imperial. Sobre os processos eleitorais esse autor argumenta que, com a República, não houve aumento significativo na participação popular, sendo que apenas 2% da população exerceram o direito de voto na primeira eleição presidencial em 1894. Considera ainda que a exigência de alfabetização, introduzida na legislação de 1881, foi a principal barreira para impedir a expansão do eleitorado. Segundo sua análise:

Sendo função social antes que direito, o voto era concedido àqueles a quem a sociedade julgava poder confiar sua preservação. No Império, como na República, foram excluídos os pobres (seja pela renda, seja pela exigência de alfabetização), os mendigos, as mulheres, os menores de idade, as praças de pré, os membros de ordens religiosas. Ficava fora da sociedade política a grande maioria da população. A exclusão dos analfabetos pela Constituição republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que constava do texto imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconheciam-se este direito. Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente a esforços de democratização (CARVALHO, 2013, p. 44-45).

Desta forma, constata-se uma nação com grandes desafios de ordem social e política para cumprir os preceitos democráticos, dentre esses, o acesso à educação, sobretudo das populações que vivem no campo. Nesta direção de análise, tomamos como referência a obra de José Veríssimo “A educação nacional”, cuja primeira edição foi publicada em 1890, um ano após a proclamação da República.

Para Araújo (2000), a obra de Veríssimo se apresenta como uma crítica da condição sociocultural brasileira, mas também propositiva, ao problematizar, ao seu modo, a ausência de um plano efetivo de instrução, que parta de um conhecimento especializado da realidade do país. Em sua escrita percebe-se a defesa de uma proposta educacional capaz de contrapor a condição de atraso nacional, reivindicando uma reforma profunda na educação para que o projeto republicano se integralizasse.

A primeira versão do livro, além da introdução e conclusão, é composta por sete capítulos assim dispostos: a educação nacional; as características brasileiras; a educação do caráter; a educação física; a geografia pátria e a educação nacional; a história pátria e a educação nacional; Brasil e Estados Unidos. Já no início do livro, o autor reivindica um papel central para a educação visando o fortalecimento da nação, a partir da formação de um sentimento nacional, que para ele se traduz da seguinte forma:

Por sentimento nacional entendo eu não só essa maneira especial de sentir, isto é, de receber e reproduzir as impressões, que distingue os povos uns dos outros, mas ainda o conjunto de impressões recebidas em uma perene comunhão com a pátria e transformadas no cérebro em ideias ou sensações que têm a pátria por origem e fim, causa e efeito (VERÍSSIMO, 2013, p. 64).

Diversos são os aspectos problemáticos sobre a educação brasileira abordados em seu livro, remetendo a questões que vão desde a face do liberalismo usufruído pelo sistema particular de ensino isento de uma fiscalização mais rígida até discussões curriculares referindo-se aos programas e materiais de ensino. Segundo ele, os conteúdos adotados aqui tinham como base realidades estranhas, transplantados de outros países, por isso dedica especial atenção ao ensino de história e geografia. Conforme observação feita por Carvalho (2013, p. 18-19):

Ao estudar o sistema educacional e o conteúdo dos currículos escolares em outros países, sobretudo na Inglaterra, Alemanha, França e Estados Unidos, José Veríssimo se deu conta do papel crucial que eles representavam para a formação e consolidação do sentimento nacional. Este papel era exercido, sobretudo, pelo ensino da História e da Geografia. As duas disciplinas eram vistas nestes países, e em toda a Europa do século XIX, como estratégicas para a construção dos estados nacionais. A geografia importava porque se ocupava do território do país, sua delimitação, constituição e riqueza, e também da população com todas as suas características econômicas, sociais e culturais. Território e população eram, e ainda são, elementos constitutivos indispensáveis de um estado nacional. A história contemplava o quadro tratando das experiências comuns, das conquistas, das lutas, dos grandes homens, da construção da memória, de tudo que pudesse gerar e fortalecer o sentimento de pertencimento à comunidade nacional.

Condizentes com o pensamento da época, José Veríssimo (2013) dedica atenção àquilo que chamou de necessária formação do caráter e também para uma educação física de bases científicas e padrões higienistas. Todos os seus temas são desenvolvidos em uma espécie de comparação com outras nações, mas sempre com o zelo de que não é possível a cópia de modelos, uma vez que ressalta a diferença da realidade brasileira. Para nosso estudo, entretanto, assume particular importância a segunda edição do livro, publicada em 1906, onde o próprio Veríssimo reconhece certa precipitação e ingenuidade em sua escrita na primeira edição, compreensíveis se considerado o momento na qual se deu a produção, ou seja, no calor da mudança de regime. Nessa segunda edição, o autor inclui uma nova introdução sob o título: "A instrução no Brasil atualmente", além de outro capítulo denominado: "A educação da mulher brasileira".

A nova introdução é dedicada a uma análise da instrução no Brasil, focando nas primeiras medidas governamentais da República, sobretudo no conjunto das reformas de Benjamin Constant, então Ministro da Instrução em 1890. Neste texto, o autor realiza uma espécie de balanço dos primeiros anos do período republicano, emitindo comentários duros e pessimistas, revelando uma "decepção republicana e revisão do patriotismo" como caracteriza Carvalho que introduz a quarta edição da obra, em 2013. Nesse balanço, José Veríssimo (2013), que acompanha de perto a implantação das reformas, realiza críticas aos equívocos e ao insucesso da ação governamental ao tentar os programas de instrução. Ao tratar do conjunto das reformas ressalta que as mesmas não se apoiavam em uma análise profunda sobre a situação do ensino público, portanto eram

limitadas e inadequadas para que produzissem resultados em curto prazo. Mesmo reconhecendo a capacidade e a intenção do ministro Benjamin Constant, o autor assinala que isto não representava o conjunto do governo. Embora reconhecesse a importância da iniciativa, o autor foi enfático nas críticas sobre as reformas:

Não obstante defeituosas, tinham, entretanto, tais reformas, o mérito grande de criar um movimento a favor do ensino público, um estímulo à nação para que se dele ocupasse como uma necessidade urgente, e de mostrar no novo regime altas preocupações da cultura do país. Continuado com a mesma sinceridade e dedicação do seu iniciador, tal movimento poderia resultar numa obra útil e fecunda. Mas as reformas de Benjamin Constant, salvo uma ou outra, ou, em pontos secundários estavam voltadas ao insucesso, primeiro pelo indicado hibridismo da sua concepção fundamental; segundo, porque, só ele talvez entre os diretores da República (o Sr. Rui Barbosa, antigo pregador da educação nacional, já tinha efetuado o seu avatar em financeiro) estaria convencido da sua necessidade e da conveniência de realizá-las (VERÍSSIMO, 2013, p. 35-36).

Pelo desabafo acima exposto, fica explícita a inconformidade do autor em relação ao ritmo das mudanças nas políticas educacionais e a ausência de ações mais efetivas na esfera da expansão do ensino enquanto uma proposta nacional. Esta constatação é reiterada por estudos posteriores, como o de Saviani (2016a) comentando sobre a organização educacional na República:

[...] a educação popular não se tornou, ainda, um problema do Estado Nacional. Dado que no Império, que era um regime político centralizado, a instrução popular estava descentralizada, considerou-se que, *a fortiori*, na República federativa, um regime político descentralizado, a educação deveria permanecer descentralizada. Com esse argumento se postergou mais uma vez a organização nacional da instrução popular mantendo-se o ensino primário sob a responsabilidade das antigas províncias, agora transformadas em Estados federados (SAVIANI, 2016, p. 6-7 *Grifo do autor*).

Essa interpretação remete ao tema da centralização/descentralização do ensino, e tem sido um debate que perpassa a história da educação brasileira. A realidade educacional dos períodos anteriores, colonial e imperial, geralmente é retratada por processos descontínuos e fragmentados, cuja centralidade primeira ficou na ação jesuítica, sendo substituída, posteriormente, pelas aulas régias das Reformas Pombalinas. Veríssimo (2013) foi um crítico veemente do modelo descentralizado

fundamentalmente pela distância entre o governo e as necessidades das populações, fato agravado pela extensão e diversidade territorial. Segundo ele, esta organização reforçava as desigualdades regionais citando vários exemplos de estados brasileiros que tiveram dificuldades em atender minimamente programas básicos de ensino. Muitos deles, fragilizados economicamente, de forma frequente realizavam cortes de gastos da educação, prejudicando ainda mais o que já era insuficiente. Ao tratar das reformas implantadas na Instrução no Rio de Janeiro, Capital da República na época, o autor descreve que esta iniciativa tentou ser reproduzida em outros Estados, apresentando várias dificuldades, dentre as quais destaca a falta de cultura geral que dá margem “[...] à politicagem, única política de que são capazes, fez gorar logo de princípio, ou depois na sua execução, conforme as circunstâncias, esses generosos propósitos” (VERÍSSIMO, 2013, p. 38). E prossegue severamente nesta crítica:

A mostrar que este empenho pela instrução pública era pura macaquice, um superficial alvitre de governo, e não um sentimento raciocinado e fundo, e menos compreensão das exigências de uma democracia, de um povo que tem de se governar a si mesmo e que se carece esclarecido, aí está o fato de todos conhecido: mal a crise financeira surgiu para quase todos esses estados, como natural consequência dos seus desmandos administrativos, a primeira traça econômica que lhes ocorreu foi a supressão dos seus institutos de ensino, o corte largo nas suas aliás minguadas verbas orçamentárias destinadas a esse serviço público (VERÍSSIMO, 2016, p. 39).

Resguardadas as concepções de seu tempo, a obra de José Veríssimo pode ser considerada um avanço teórico na análise da política educacional no Brasil, sobretudo por fundamentar uma crítica em torno da realidade da época, demonstrando o desinteresse das classes dirigentes com a formação e destino de seu povo. Ao abordar a questão da heterogeneidade, salienta que esta característica se apresenta na comparação entre as diversas regiões do país, mas também se reflete na constituição do próprio povo brasileiro. Embora imbuído de um discurso moralista conservador em relação aos negros¹⁴, indígenas e mulheres, condena a escravidão prolongada e o processo de colonização.

¹⁴ No capítulo a educação das mulheres José Veríssimo trata de forma preconceituosa a presença das mulatas na educação familiar, atribuindo esta relação vícios como a indulgência, preguiça e ausência de moralidade.

Para Sônia Maria da Silva Araújo (2013), que analisa e interpreta as ideias de José Veríssimo, é preciso compreendê-las no contexto do pensamento hegemônico da época, ou seja “[...] em meio a uma formação política, filosófica e sociológica importada da Europa e dos Estados Unidos da América em que prevaleciam interpretações liberais, positivas e evolucionistas do mundo e das sociedades humanas” (p. 305). Para a autora:

Os “Brasis” que sociologicamente constituíam o território nacional àquela época são pensados por Veríssimo como um entrave a ser superado pela República para a inserção do País na ordem moderna que, para ele, significava civilização, isto é: alta cultura, fundamentada nas Artes, Literatura e Ciência. Mas esta civilização almejada se efetivaria, na sua perspectiva, à medida que todos os brasileiros fossem incluídos em um projeto de unidade nacional (ARAUJO, 2010, p. 303).

No decorrer de todos os capítulos do livro, também fica evidente a concepção nacionalista do autor que utiliza recursos comparativos com a realidade norte-americana, mas sempre enfatizando a necessidade do desenvolvimento de uma estratégia nacional, consubstanciada no conhecimento pátrio (VERÍSSIMO, 2013). Diferente do que a abordagem de Condorcet, que tinha ressalvas com as formas de instrução que enfatizassem a pertença a determinado grupo religioso ou político, Veríssimo, em tom eloquente, defende a constituição moral e cívica na formação de um brasileiro ideal que pudesse de forma veemente defender e ter orgulho de seu país. Se para Condorcet a formação do cidadão francês passaria necessariamente pela instrução que levasse ao desenvolvimento da liberdade e da autonomia individual, Veríssimo percebia que o cidadão brasileiro antes de tudo precisaria se reconhecer como pertencente à sua nação, sentimento que seria inculcado pelo ensino escolar, de forma rigorosa e objetiva. Para este último, nitidamente influenciado pelo movimento positivista, a instrução no Brasil precisaria imprimir noções patrióticas que levassem a “[...] conhecer as suas instituições, em si e nas suas origens, saber-lhe as leis com as obrigações que impõem e os deveres que garantem, estudar as leis gerais de moral, de economia e de política que presidem as sociedades e estabelecem e dirigem as relações entre seus membros” (VERÍSSIMO, 2013, p. 81). Esta defesa de uma formação cívica revela a preocupação do autor por um projeto de unidade nacional, em que a educação deveria promover o conhecimento de aspectos da pátria “[...] não já como *região*, não já como *nação*, senão como *estado*,

como uma sociedade cujos fins, conforme os de todo estado, são o do desenvolvimento das faculdades da nação, o aperfeiçoamento da sua vida” (VERÍSSIMO, 2013, p. 81, grifos do autor).

As análises trazidas pelo autor, fundamentadas em dados empíricos, são importantes para a compreensão dos problemas brasileiros da época. Ao denunciar o descaso do governo republicano para com as condições de existência dessas populações, o autor revela um posicionamento crítico em relação à condução do país. Busca chamar a atenção para os problemas de abandono e precariedade vivenciados nos locais mais afastados da capital brasileira, retratando o atraso de algumas regiões tomando como exemplo os povos do Pará, seu estado de origem.

No que concerne o aspecto espacial, o déficit nas políticas públicas no Brasil nas regiões mais distantes dos centros urbanos sempre foram um problema de fato. Calazans (1993), que se dedicou ao estudo histórico da educação nas áreas rurais, apresenta pouquíssimos sinais de esforços em torno da expansão escolar para as áreas mais afastadas das cidades. Segundo a autora, somente a partir de 1930 é que encontraremos programas considerados relevantes para o atendimento das populações que viviam no meio rural (CALAZANS, 1993, p. 17).

Certamente essa situação se relaciona com a forma como o país foi se configurando, principalmente no que diz respeito aos modelos produtivos baseados no escravismo e latifúndio, que preponderaram por longo período, não sendo a instrução de trabalhadores no campo uma preocupação, como assevera Calazans (1993, p. 16):

É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem no campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocam alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo a presença da escola em seus domínios. Assim, a escola surge no meio rural brasileiro tardia e descontínua.

Como veremos no decorrer da formação social da nação brasileira, diversos grupos ficaram à margem das políticas sociais, das quais se destaca a falta de acesso ao ensino público. O governo republicano brasileiro dedicou pouco empenho na assunção de um

plano nacional de instrução abrangente, de alcance aos diversos segmentos e locais. Veríssimo (2013), no decorrer de sua abordagem em torno das primeiras medidas governamentais da República, descreve em tom de denúncia os problemas como escassez de investimentos, a inoperância de serviços públicos e com ênfase retrata as disparidades regionais de atendimento. Para ele, a transformação dessas condições só poderia ocorrer através de um “projeto nacional de educação” implantado em todos os cantos do país, com a criação de um “sistema geral de ensino”.

Passadas várias décadas, mais precisamente em 1972, Demerval Saviani defendeu a tese de que no Brasil nunca tivemos um “Sistema Nacional de Ensino”. Para este autor, que se dedicou à elucidação do que se configuraria como um sistema, a grosso modo, o que temos é uma estrutura de ensino, pois um sistema deve vir acompanhado por um plano efetivo de ação, o que tem sido um obstáculo ou, melhor dizendo, um grande desafio. Essa análise é ainda realizada pelo mesmo autor, após a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 e as dificuldades em implantar o Plano Nacional da Educação, sobre a qual nos dedicaremos mais a frente (SAVIANI, 2016).

A ausência de um plano efetivo de âmbito nacional, constando de ações planejadas e desenvolvidas em todo país corresponde a uma concepção de unidade nacional. Essa, por sua vez, tem sido alvo de preocupação e debates no campo da história e da sociologia brasileira, coadjuvando com o problema político da constituição do Estado-nação.

Octávio Ianni (2004), ao realizar uma retrospectiva do pensamento brasileiro no campo da sociologia, sinaliza que “até a década de 1930, de modo predominante, o pensamento brasileiro como um todo está comprometido com correntes nas quais prevalecem preocupações filosóficas, morais, jurídicas ou programáticas” (p. 19). Destaca, ainda, que dentre essas correntes utilizadas para interpretar o contexto brasileiro nesse período destacam-se ideias ligadas às vertentes do catolicismo, do evolucionismo, do positivismo, do liberalismo e do corporativismo (IANNI, 2004, p. 20). Segundo este mesmo autor:

Uma peculiaridade desse pensamento estava em que se encontrava polarizado pela questão do Estado, da organização e funcionamento do poder estatal. A reflexão sobre sociedade e o povo desviara-se para “raça”, “cultura”, “meio geográfico”, “civilização”, na ótica do evolucionismo, do darwinismo social, do positivismo, caminhando quase nada. Era escassa a atenção às relações, processos e estruturas sociais, constitutivos da sociedade. A sociedade civil parecia estar no limbo, pendente do Estado-demiurgo que deveria colocá-la na estrada da história, no século XX (IANNI, 2004, p. 20).

É fato que entender a dinâmica social daquele momento histórico que atravessava o país, na emergência do século XX, exige esforços nem sempre explícitos. A esperança de que a mudança de regime político inseriria o país na modernidade, espelhados em outras nações, estava no horizonte de alguns pensadores republicanos. Entretanto, é necessário destacar, como já apontado anteriormente, a diferenciação entre os processos revolucionários ocorridos em outros países e o caso do Brasil. Novamente nos referimos às explicações de Fernandes (2005) sobre os aspectos da revolução burguesa no Brasil, que apresentou um descompasso entre os avanços de natureza econômica e política. Para o autor, no caso brasileiro, a burguesia nacional não desempenhou um papel revolucionário pleno, mas sim um ajuste com as camadas conservadoras. Ou seja, antes de vivenciarmos um processo de ruptura entre as oligarquias rurais e a burguesia industrial, tivemos um pacto para acomodar o novo modelo.

Dessa forma, enquanto as camadas dirigentes brasileiras foram encontrando seu espaço na República, a vida social dos segmentos populares não passou por mudanças significativas. A principal base produtiva continuou sendo a agricultura extensiva e a industrialização foi implantada de forma processual. Nesse contexto, a instrução popular, embora anunciada em alguns espaços, não se constituiu como estratégia fundamental dos planos governamentais.

Cury (2002) também alerta que é impossível equiparar países com realidades diferentes quando se trata de conquistas de direitos consagrados em lei. O autor sinaliza que são diferentes os processos da maioria dos países europeus daqueles que passaram pela experiência da colonização e da escravatura, onde, segundo ele “[...] a desigualdade se soma a herança de preconceitos e de discriminações étnicas e de gênero incompatíveis com os direitos civis” (p. 256). E prossegue discorrendo sobre essa

diferenciação:

Ao contrário de muitos países europeus, os países colonizados não contaram, desde logo, com processos de industrialização e de constituição de uma forte classe operária. Assim sendo, para as classes dirigentes, a educação não se impôs como uma necessidade socialmente significativa para todos. Não houve um processo social em que um outro ator social forte e organizado abrisse, desde logo, um conflito que cobrasse responsabilidades sociais. Ao ocuparem os aparelhos de Estado, as classes dirigentes se preocuparam muito mais com seus interesses exclusivos do que com um projeto nacional que englobasse dimensões mais amplas da cidadania para todos (CURY, 2002 p. 256).

A sociedade brasileira de maneira disforme e desequilibrada vai desenvolvendo seu projeto republicano e, no que concerne à educação popular, os próximos anos do século XX ainda apresentarão grandes desigualdades de acesso. Entretanto, estas desigualdades não se manifestam apenas no campo educacional. A chamada Primeira República ou República Velha, que representa o período de 1889 até 1930, foi marcada por sinais de descontentamento em diversos setores, porém, considerando a heterogeneidade e amplitude do Brasil, não conseguiram aglutinar forças capazes de imprimir mudanças estruturais. Mas é preciso considerar que, dado o caráter conservador das elites do poder, em várias ocasiões foram utilizados recursos repressivos de aparato militar ou policial para contenção de movimentos populares. Sobre este período do início da República, podemos citar como exemplo a atuação da polícia nas greves operárias em São Paulo em 1910, assinaladas por Fernandes (2005, p. 242), além dos conflitos desenrolados na Guerra do Contestado¹⁵ e Canudos¹⁶, ambas massacradas com a força do Exército. Portanto, é no mínimo simplista caracterizar de forma homogênea o comportamento popular, atribuindo-lhe rótulos de passividade, desinteresse e indolência, como alguns intérpretes da formação social do Brasil o fazem.

Jessé de Souza (2015) ao tratar profundamente desta questão¹⁷ considera como conservador o pensamento de alguns intelectuais, dentre os quais Gilberto Freire, Sérgio

¹⁵ Na Guerra do Contestado, ocorrida entre os anos de 1912 e 1916, em Santa Catarina, o exército brasileiro realizou ataques intensos contra os caboclos que disputavam espaços territoriais, sendo neste conflito utilizado pela primeira vez bombardeios com aviões.

¹⁶ Na Guerra de Canudos ocorrida entre 1896-1897 na Bahia, o exército brasileiro também teve papel decisivo como força repressora.

¹⁷ Esta questão é tratada na obra do autor: "A tolice da inteligência brasileira, ou como o país se deixa manipular pela elite".

Buarque de Holanda e Raimundo Faoro, que fundam sua argumentação na teoria do patrimonialismo brasileiro. Basicamente, esta teoria tem ligação com a concepção de estamento burocrático, que explica o modo de governo no Brasil e a presença do “homem cordial”, o brasileiro típico. Segundo Souza (2015), este tipo de explicação só corrobora com uma visão preconceituosa e legitimadora da condição de atraso, imprimindo a culpa da desigualdade social aos próprios excluídos, a própria ralé¹⁸. Esta forma de explicar traz como consequência, dentre outras, a ideia de que o Estado (o público) no Brasil está sempre ligado ao que há de negativo, à corrupção e ineficiência, já o mercado é percebido como virtuoso, digno de confiança e credibilidade. Esta é uma análise importante e necessária para compreensão e discussão das políticas públicas, portanto, será novamente abordada no terceiro capítulo.

Retomando a observação sobre as primeiras décadas do século XX, veremos que o país apresentava sinais de agitação política e intelectual, colocando em debate o caráter arcaico e conservador da política nacional. No campo educacional podemos citar a fundação da Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1924, que motivará a organização e divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, onde situamos dois importantes e conhecidos movimentos educacionais. O primeiro denominado de “entusiasmo pela educação” que visava, sobretudo, a expansão do ensino e, o segundo, reconhecido como “otimismo pedagógico”, pois tratava de uma preocupação mais direcionada aos aspectos metodológicos e de conteúdos do ensino, motivado pela concepção escolanovista que se firmava em diversos países. Enquanto o segundo tinha como maior foco a contestação ao método tradicional herdado principalmente da educação jesuítica, o primeiro estava muito mais relacionado à ampliação da oferta educacional e ao que se espera da instituição de um sistema nacional de ensino público. Como afirma Ghiraldelli Jr (2009, p. 33):

Por essa época ou um pouco depois, em 1920, surgiu entre alguns grupos de intelectuais a ideia de “republicanização da República”. Era como se, depois de duas décadas, as promessas dos governantes de criar um Brasil diferente daquele que existiu sob o Império não tivessem sido realizadas. No campo da educação

¹⁸ O termo ralé é utilizado por Jessé de Souza para caracterizar provocativamente grupos sociais pertencentes às camadas mais pobres e vulneráveis do Brasil, sendo título de uma de suas obras; “A ralé brasileira: Quem é e como vive”.

havia um dado em favor dessa reclamação: em 1920, 75% da população em idade escolar ou mais era analfabeta. Para os olhos de alguns, era como se a República não tivesse de fato tornado a “coisa pública” algo realmente público – o ensino público não aparecia como prioridade.

Muitos dos intelectuais da época se pronunciavam em favor da causa educacional. Anísio Teixeira, personalidade relevante no cenário educacional brasileiro, foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujo conteúdo fundamentava uma crítica à educação brasileira e levantava diretrizes para um programa de reconstrução educacional. Com vasta obra dedicada a uma perspectiva de educação democrática e em defesa da educação pública no Brasil esse autor é reconhecidamente uma das referências nessa temática. Tendo essas considerações que optamos por buscar situar os ideais republicanos de educação deste importante educador, que não somente reivindicou a escola para o povo, mas empenhou-se em construí-la.

1.2.2 Anísio Teixeira e a Educação Democrática

Anísio Spínola Teixeira teve uma carreira profissional atuante como professor, escritor, pesquisador, além de ter participado de vários cargos administrativos e em órgãos consultivos. Intelectual crítico e engajado politicamente foi alvo das perseguições repressivas durante o Estado Novo do governo de Getúlio Vargas (1937-1945) e no período do Regime Militar instaurado em 1964. Em 1971 foi encontrado morto em um fosso de elevador em condições que remetem a suspeitas de que tenha sido assassinado.¹⁹

Como já mencionamos, Teixeira foi personalidade importante em movimentos educacionais que ocorreram no Brasil. Participou do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” produzido em 1932 e em 1959 do “Manifesto dos Educadores Mais uma

¹⁹ O estudo realizado pelo escritor João Augusto de Lima Rocha da Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia contraria a versão oficial de que a morte do educador teria acontecido por acidente. Com base em laudos técnicos, exames cadavéricos, fotos e relatos este estudo em forma de relatório conclui que Anísio Teixeira foi assassinado e seu corpo lançado no local. Disponível em: <http://atarde.uol.com.br/politica/noticias/1751245-relatorio-sobre-assassinato-de-anisio-teixeira-e-detalhado> Acesso em: 22 de maio de 2018.

vez convocados”.²⁰ Foi autor de várias obras sobre educação, mas neste estudo dedicaremos maior atenção aos textos elaborados na fase posterior à década de 1950, reunidos nos livros: “Educação não é privilégio” e “Educação é um direito”. Estes foram selecionados tendo em vista a abordagem política e filosófica em torno da concepção de educação democrática. Clarice Nunes (1996) destaca a importância destas duas obras fazendo o seguinte comentário:

Se em *Educação não é privilégio*, Anísio Teixeira traça de forma contundente o drama da educação da sociedade brasileira e mostra como a nossa incapacidade de criar realmente uma República nos impediu de cumprir a maior de todas as tarefas: a educação, em *Educação é um direito*, ele marca uma iniciativa promissora nessa direção, descrita na segunda parte, e torna a refletir sobre sua questão decisiva: os fundamentos da vida democrática, objeto da primeira parte da obra. (1996, p.15 Grifo da autora).

“Educação não é privilégio” foi publicado originalmente em 1957, composto por duas partes. A primeira, que possui a mesma denominação do livro, foi tema de uma Conferência na Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, realizada em 1953. A segunda parte redigida em 1956 para o Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária, em Ribeirão Preto, sob o título: *A escola pública, universal e gratuita*. A partir da segunda edição, em 1958, houve atualização de dados estatísticos e acréscimo de uma terceira parte denominada: *Educação e a formação nacional do povo brasileiro*.²¹

Nesta obra Anísio Teixeira (1971) expõe enfaticamente a segregação existente nos processos educativos no decorrer dos tempos, referindo-se ao que considerava características de uma 'escola antiga' que selecionava e especializava. Para o autor, esta escola tem origem e fundamento na organização social dos Gregos, onde a dimensão racional estava dissociada do mundo empírico. Assinala que mudanças expressivas ocorreram na era moderna, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento do conhecimento científico, sendo que em um projeto contemporâneo de sociedade estes dois campos precisam estar articulados. Desta forma, o “racional foi submetido à

²⁰ Segundo Dermeval Saviani (2013) este novo Manifesto redigido por Fernando Azevedo foi assinado por 190 educadores e tem como defesa a escola pública, a expansão dos sistemas de ensino e a prioridade do financiamento à educação.

²¹ Utilizaremos como referência de análise a terceira edição publicada em 1971.

comprovação da experiência e se fez, na realidade, empírico” (TEIXEIRA, 1971, p.14). Portanto, o modelo desta escola antiga, arcaica, de formação dual e de base escolástica não seria mais aceitável para um país republicano como o Brasil. Em decorrência disto, conclamará a construção de uma escola renovada, mas uma escola comum e pública (TEIXEIRA, 1971, p.17).

Teixeira (1971) formulará sua crítica com dados estatísticos sobre a realidade educacional da época, comprovando que mesmo com a instauração da República, não houve avanços significativos na alfabetização popular, antes sim, devido ao aumento demográfico, verificou-se a ampliação do número absoluto de analfabetos. Em suas análises também alerta que não se trata apenas de ampliar a oferta, mas garantir qualitativamente o atendimento escolar. Revela a precariedade com que o acréscimo de matrículas foi se promovendo, resultando em diminuição da carga horária e problemas de estrutura física, uma vez que a ampliação de vagas não foi acompanhada pelo aumento do número de escolas e salas de aula (TEIXEIRA, 1971).

Além do tema da expansão do ensino, o autor denuncia o caráter seletivo da escola primária na formação de privilegiados. Ao falar do retrato das escolas brasileiras ressalta:

[...] são, por força da tradição, escolas que “selecionam”, que “classificam” os seus alunos. Passar pela escola, entre nós, corresponde a especializar-nos para a classe média ou superior. E aí está a sua grande atração. Ser educado escolarmente significa, no Brasil, não ser operário, não ser membro das classes trabalhadoras (TEIXEIRA, 1971, p. 22).

Para ele, o projeto de uma escola única, nos moldes da 'common school' americana ou da 'école unique' francesa nunca foi de fato uma aspiração do Estado Brasileiro (TEIXEIRA, 1971, p. 28). O dualismo impregnado na cultura escolar atendia sempre aos interesses da classe dirigente, pois, na própria escola primária se criavam mecanismos elitizantes.²² O autor assinala e critica esse dualismo à partir das seguintes considerações:

²² Teixeira utiliza como um dos exemplos desses mecanismos a exigência de uniforme escolar com custo elevado que barravam a entrada das camadas populares nas escolas.

As escolas refletiam, assim, de acordo como velho estilo, o dualismo social brasileiro entre os “favorecidos” e os “desfavorecidos”. Por isto mesmo, a escola comum, a escola para todos, nunca chegou, entre nós a se caracterizar, ou a ser de fato para todos. A escola era para a chamada elite. O seu programa, o seu currículo, na escola pública, era um programa e um currículo para “privilegiados”. Toda a *democracia* da escola pública consistiu em permitir ao “pobre” uma educação pela qual pudesse ele participar da elite (TEIXEIRA, 1971, p. 29. Grifos do autor).

Concomitante às críticas, entretanto, o autor evidenciava que essa forma educacional estaria em crise, sendo necessária a sua reformulação, através de uma nova política. Dentre alguns aspectos por ele tratado no texto, destaca-se a questão das finalidades da escola primária, da necessidade de ampliação da jornada escolar, do financiamento da educação, da autonomia da escola e a descentralização a partir da integração dos três poderes. Sobre a estrutura entre os entes federados assim se refere:

Com a divisão de atribuições proposta entre as três ordens de poderes públicos teremos criado as condições por meio das quais a nação irá manter um autêntico sistema escolar nacional, geral e público, para a infância, a juventude e os adultos brasileiros, sistema que, no seu jogo de forças e controles múltiplos e indiretos, poderá indefinidamente desenvolver-se (TEIXEIRA, 1971, p.45).

Nota-se a preocupação do autor com ações efetivas para combater as dificuldades da universalização do ensino no país, demonstrando com conhecimento de causa a vulnerabilidade do atendimento escolar. Para ele, a descentralização do ensino é compatível com um sistema único, sendo necessária a organização e articulação das atribuições de cada instância. Esta é um dos fundamentos sustentados na LDB de 1996, que observaremos posteriormente.

Anísio Teixeira retoma a temática da precariedade da expansão do ensino na segunda parte do livro, onde dedica especial atenção à questão da escola pública, universal e gratuita. Segundo ele, uma das dificuldades da política educacional no Brasil tem relação com o descompasso histórico na reivindicação da escola pública que ocorreu tardiamente por aqui. O que, em suas palavras, tornou a defesa da educação popular em um “movimento anacrônico” (TEIXEIRA, 1971 p.53). Ao comparar a condição brasileira com outras nações o autor ressalta:

Como os povos desenvolvidos já não têm hoje (salvo, mínimos pormenores) o problema da criação de um sistema, universal e gratuito, de escolas públicas, porque o criaram em período anterior, falta-nos, em nosso irremediável e crônico mimetismo social e político, a ressonância necessária para um movimento que, nos parecendo e sendo de fato anacrônico, exige de nós a disciplina difícil de nos representarmos em outra época, que não no atual mundo, e de pautarmos os nossos planos, descontando a defasagem histórica com a necessária originalidade de conceitos e planos, para realizar, hoje, em condições peculiares outras, algo que o mundo realizou em muito mais feliz e propício instante histórico (TEIXEIRA, p.53).

O anacronismo do movimento que o autor se refere ocasiona dificuldades para um planejamento adequado, resultando em metas equivocadas nas políticas, sem que se resolvam primeiramente as questões básicas. O autor exemplifica esta situação ao mencionar que em diversos locais houve elevação das matrículas sem o investimento em estrutura física. Em outros casos, relata a criação de ginásios escolares sem a contratação de professores (TEIXEIRA, 1971). Ou seja, será contundente na crítica a uma expansão do ensino sem as condições prévias e mínimas necessárias. Reflete ainda sobre os grandes desafios da democratização da sociedade brasileira, sobretudo, pela sua estrutura dualista de classe governante e de povo, em que as elites operam sempre na defesa de seus privilégios, usando os meios necessários para isso. Para ele, a socialização da educação nunca foi encarada como mecanismo necessário para a democracia, mesmo em períodos que a centralização do poder não era tão evidente. Isto tudo, trará consequências no exercício democrático, uma vez que a sociedade brasileira não terá essa experiência. O autor fará no texto, uma retrospectiva histórica, remetendo ao início da República, passando pelas décadas de 1920 e 1930 e culminando no período que ele designa de “revolução e contra-revolução de 1930 a 1945”. Sobre esta última fase menciona:

A revolução de 30, nascida das inquietações políticas e democráticas de 20, fez-se, depois de 1937, reacionária e representou nos seus últimos anos uma reação contra a democracia. Apagou-se no país toda ideologia popular e mesmo o próprio senso da república, cabendo, por desgraça nossa, à geração formada nesse período conduzir a experiência da democracia remanescente em 46. [...] Essa geração nunca teve experiência sequer da doutrina democrática e estava inocente da necessidade de educação para o estabelecimento da difusão de poder, que gera, inevitavelmente, a democracia. Se entramos na república ainda marcados pela experiência escravista, reiniciamos a república, marcados pela experiência

totalitária. A experiência totalitária nada mais é do que o propósito de manter, pela violência, a estrutura dualista das sociedades antidemocráticas, antes mantida por consentimento tácito (TEIXEIRA, 1971, p. 66-67).

A ideia de que para construir uma sociedade democrática é necessária uma educação democrática é tese central na obra de Anísio Teixeira, refletida no capítulo intitulado: “A forma democrática de vida e sua dependência da educação”. Este é o primeiro capítulo da parte que trata dos fundamentos democráticos da educação, que compõe a obra “Educação é um direito”,²³ publicado em 1968. Esta elaboração foi inspirada no pensamento de John Dewey, na obra “Educação e democracia”, do qual o educador brasileiro era estudioso e com quem tivera contato no final da década de 1920, nos Estados Unidos da América. Saviani (2013) ao falar desta influência salienta que, embora Anísio Teixeira tenha conexão teórica com a elaboração filosófica de Dewey, não o faz buscando transplantar fielmente o sistema norte americano para o contexto brasileiro. Conhecedor da realidade precária na oferta de ensino no Brasil defendeu propostas que viabilizassem a construção de um sistema articulado de ensino em dimensão nacional, tema não priorizado por Dewey (SAVIANI, 2013, p. 226).

Importante destacar que, apesar de focar na expansão do ensino, Anísio Teixeira também demonstrava um posicionamento crítico em relação à realidade social brasileira mais ampla. Destacamos seu pronunciamento no discurso de posse do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em 1952, no qual defende a necessidade de efetivação de mudanças de base necessárias, como a reforma agrária, que não fora executada no país e, segundo ele, tem correspondência com o quadro de desigualdades sociais. Ao se referir sobre esse tema, assim se manifesta (TEIXEIRA, 1952, p. 73):

Mas, enquanto alguns desses povos avançados, começando mais cedo, ainda nos vagues do século dezenove, que, a rigor, se estendem até 1914, puderam realizar a imensa tarefa da educação popular pela escola, deparando-se, agora, com o problema da revisão, redireção e refinamento dessa instituição, não chegamos nós a criar um sistema comum e sólido de educação popular, e já as contingências de crescimento nos estão a pedir medidas e instituições como as das leis do trabalho urbano e rural – que deviam assentar em um robusto e consistente sistema de educação pública. Temos, assim, de realizar, simultaneamente, as "reformas de base", inclusive a reforma agrária, e o sistema universal de educação que não

²³ A segunda parte desse livro é dedicada a autonomia e organização dos serviços públicos de educação da Bahia e não será objeto de nosso estudo.

chegamos a construir até hoje, já no meado do século vinte. Uma das consequências dessa evolução, unilateralmente acelerada, da vida nacional vem sendo a incorporação, sem o devido preparo, das massas do campo e das pequenas cidades ao operariado dos centros industriais e o crescimento vertiginoso das grandes cidades, com os resultados já conhecidos da urbanização intensiva, agravada pela heterogeneidade e ausência de formação dos novos elementos transplantados.

Esta leitura sobre o contexto heterogêneo no Brasil coincide com outras interpretações sobre o atraso ligado ao espaço rural em comparação aos centros urbanos e a preocupação com ações que possam promover um desenvolvimento mais equilibrado. Como afirma Ribeiro (2014), a defesa da reforma agrária nas décadas de 1950 e 1960 fazia parte da estratégia do projeto de modernização capitalista do campo e como medida de contenção social. No entanto, mesmo sob estes argumentos, no Brasil a concentração fundiária, em seus diferentes formatos, foi o que predominou. Os valores conservadores da ordem colonial sempre tiveram presença marcante na composição das forças políticas.

Retomando a análise de sua obra, fica explícito sua compreensão em torno do princípio da igualdade dos indivíduos, que para ele se baseia na condição de igualdade política, e não em uma igualdade psicológica inicial (TEIXEIRA, 1996, p. 24). Para o autor, é necessário, portanto, que se desenvolvam nos indivíduos certas habilidades para real participação em sociedade, sendo papel social o desempenho desta função, conforme destaca:

Para que essa experiência se faça em condições apropriadas, a sociedade terá de oferecer a todos indivíduos acesso aos meios de desenvolver suas capacidades, afim de habilitá-los à maior participação possível nos atos e instituições em que transcorra sua vida, participação que é essencial à sua dignidade de ser humano (TEIXEIRA, 1996, p.24).

Consideramos relevante esta reflexão do autor, uma vez que ainda na contemporaneidade encontramos justificativas em torno do sucesso individual, baseadas exclusivamente nas habilidades particulares, nos talentos ou “dons naturais”, e também na motivação e no esforço exclusivamente pessoal. Estes argumentos legitimam a concepção de uma educação meritocrática em detrimento da observação de outras causas que possam explicar a origem das desigualdades entre as pessoas e grupos.

O tema da desigualdade social no Brasil tem resultado em diversas análises e interpretações no campo da sociologia e da história. Reportamo-nos novamente nas análises feitas por Jessé de Souza (2015) para refletir sobre as explicações em torno da desigualdade brasileira. Segundo este autor, a forma como algumas explicações têm sido formuladas por algumas correntes teóricas no Brasil contribuem com o processo de naturalização e legitimação dos fenômenos ocorridos no país. Estas atitudes consideradas como pseudocientíficas por Souza (2015) acabam refletindo na invisibilidade das classes populares, na manutenção da cultura do privilégio, no fortalecimento do preconceito de classe e na demonização do papel do estado, dentre outras consequências.²⁴ Nesta direção, o autor assevera que a distorção da realidade possui efeitos surpreendentes no nível das explicações, como por exemplo, a substituição do termo “privilégio” por “mérito pessoal” (SOUZA, 2015, p. 9).

Pressupomos que Anísio Teixeira (1996) ao tratar da ideia de igualdade, tinha como base o princípio da oportunidade, pensada e construída para dar conta das distorções que existiam no cenário brasileiro. Para ele, isto só seria possível mediante a assunção pelo Estado, em uma proposta intencional de educação escolar, que “[...] se constitui um problema público, um interesse público, um direito de cada indivíduo e um dever da sociedade politicamente organizada” (TEIXEIRA, 1996, p. 24). Salientava que esta seria uma tarefa ampla, dadas as condições desiguais da sociedade brasileira, por isso, apontava o modelo de educação necessária:

A sociedade democrática só substituirá se produzir um tipo especial de educação escolar, a educação escolar democrática, capaz de inculcar atitudes muito especiais e particularmente difíceis, por isso que contrárias a velhas atitudes milenárias do homem. Terá de inculcar o espírito de objetividade, o espírito de tolerância, o espírito de investigação, o espírito de ciência, o espírito de confiança e de amor ao homem e o da aceitação e utilização do novo – que a ciência a cada momento lhe traz – com um largo e generoso sentido humano (TEIXEIRA, 1996, p. 43).

Como propostas, Teixeira (1996) dava ênfase ao processo de participação por meio da organização de conselhos, que deveriam estar estruturados em todas as instâncias.

²⁴ Diversos e complexos são os aspectos abordados no estudo de José de Souza (2015) que nos auxiliam do entendimento da forma como a sociedade brasileira foi se constituindo e como as desigualdades são perpetuadas e justificadas. No último capítulo acrescentamos outros elementos desta abordagem.

Segundo ele os conselhos locais permitiriam um acompanhamento mais efetivo, uma vez que estariam próximos e integrados com as comunidades. Neste sentido, referia-se a um conjunto de ações que pudessem articular as diferentes esferas administrativas, que contassem com adequado financiamento estatal, mas com relativa autonomia local²⁵. Quando se referia ao ideal de escola o autor anunciava: “Serão públicas, mas nem por isso perderão o contato com o meio ou a saudável diversidade que lhes irão dar a variedade e a multiplicidade dos órgãos locais de controle” (TEIXEIRA, 1996, p. 47).

De acordo com a discussão acima entendemos que a ideia de organização, planejamento e gestão das políticas públicas de forma participativa já era defendida na ocasião, entretanto, décadas mais tarde ainda representam um desafio no Brasil. No caso específico dos Conselhos de Educação é necessário pontuar que para que tenham o caráter deliberativo e possuam autonomia precisam gozar de independência do poder executivo. No entanto, como observa Saviani (2013, p. 227): na prática, o que tem predominado no decorrer da história da educação brasileira é a existência de conselhos no papel consultivo ou de mera assessoria governamental.

Conhecedor da estrutura educacional no Brasil, Anísio Teixeira acompanhou momentos de mudanças políticas e econômicas, sobretudo a partir da década de 1960, quando a economia brasileira passou por transformações significativas em seus processos produtivos, resultando na industrialização e conseqüente urbanização. Defensor incansável da educação pública, gratuita e universal, acreditava na construção de uma sociedade democrática, com os requisitos necessários para isso. Entretanto, mais uma vez em pauta, a educação não foi assumida como função pública que está na essência de uma concepção republicana de sociedade.

O Golpe Militar de 1964 tornou esse objetivo ainda mais distante, pois a maioria das ações em torno da educação popular foram interrompidas. Citamos como exemplo o Plano Nacional de Alfabetização, proposto por João Goulart e que tinha como proposta a alfabetização de cinco milhões de brasileiros até 1965, baseado no método desenvolvido por Paulo Freire (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 32).

²⁵ Esse princípio foi por ele defendido e implementado em sua experiência na Bahia em 1947 na Constituição Estadual que previa a criação de um Conselho Estadual de Educação como órgão autônomo (SAVIANI, 2013, p. 227).

Para Ghiraldelli Junior (2005, p. 112) o período ditatorial foi marcado por um governo tecnoburocrático, pautado na repressão, privatização, exclusão dos setores mais pobres de ensino de qualidade e de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em uma formação geral.

Saviani (2013, p.381) salienta que a concepção pedagógica tecnicista implantada no período militar estava alicerçada no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Segundo o autor, essa ideia pedagógica tinha como meta reordenar o processo educativo de maneira que o tornasse objetivo e operacional.

O que fica em evidência é que as políticas educacionais nas décadas de 1960 e 1970, de forma geral, tinham direcionamento explícito na adequação do ensino ao processo de industrialização. Eram inspiradas na perspectiva de uma formação de “capital humano”²⁶, com o vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho, e, nesta direção que as reformas no ensino formam pautadas.

Dentre as várias mudanças na legislação, destacam-se as reformas do ensino universitário (Lei 5540/68) e as reformas de ensino de 1º e 2º grau (Lei 5692/71), além de acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development, conhecidos como “acordos MEC-USAID”.²⁷

De forma sintética, observamos nas tendências tecnicistas a orientação para uma formação reducionista ao mercado de trabalho, que promoveu mudanças em termos curriculares, restringindo o desenvolvimento das áreas humanas e sociais, bem como a retração do pensamento crítico. A lei 5.692/71 assegurava espaço para o ensino religioso nas escolas, além das estratégias de propaganda do regime, por meio da disciplina de “Ensino de Moral e Cívica” nos primeiro e segundo graus. Foi suprimida a disciplina de Filosofia no 2º grau e aglutinadas as disciplinas de Geografia e História em apenas uma, denominada Estudos Sociais, nos primeiros anos do 1º grau. Nas universidades implantou-se o componente intitulado “Estudos dos Problemas Brasileiros” (ARANHA, 1998).

²⁶ Sobre esta discussão ver Cunha (1980) Educação e desenvolvimento social no Brasil; Frigotto (1993) A produtividade da escola improdutiva, Saviani (2014) História das ideias pedagógicas.

²⁷ Os convênios entre o MEC e a USAID iniciaram na década de 1950, mas isto se intensifica entre junho de 1964 e janeiro de 1968 quando foram firmados 12 acordos (GHIRALDELLI JR., 2005, p.112).

O direcionamento para o setor produtivo ficava bastante evidente na organização do ensino médio (segundo grau na época), que obrigatoriamente deveria ser profissionalizante sem, contudo, o financiamento necessário para adequar estruturalmente as escolas. Essa profissionalização precária e obrigatória atingiu negativamente as classes menos favorecidas que dependiam das escolas públicas, como ilustra Ghiraldelli Júnior. (2005, p.125):

Os colégios particulares, é claro, (e não podemos esquecer que os grandes empresários do ensino sempre tiveram grande influência no interior do CFE²⁸) souberam desconsiderar toda essa diretriz profissionalizante. As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses de sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso às faculdades e universidades, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico ao ensino superior. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas.

A questão do ensino técnico no segundo grau tornou-se um dos exemplos mais evidentes das diferenciações de oportunidades educacionais no Brasil, compactuando com a histórica distinção de lugar que cada classe social deveria ocupar. Embora a lei indicasse que todos os cursos deveriam conter a dimensão profissional, isto não ocorria de forma equilibrada. Portanto, estava muito distante dos princípios de uma educação *única*.

Outra herança perversa do período militar diz respeito aos processos de participação e de desenvolvimento de uma cultura política (GOHN, 2011). Muitos espaços de discussão e organização coletiva foram proibidos com ações explícitas de violência e perseguição. O aparelho repressor do Estado conteve a ação política das organizações estudantis, sindicais, dos partidos políticos, além de coibir a produção intelectual crítica. Nas universidades, professores foram aposentados compulsoriamente, censurados, perseguidos, exilados e torturados.

Sem dúvidas, foram vinte anos de retrocesso no desenvolvimento de uma formação democrática e de conquistas sociais, principalmente no campo das políticas educacionais. Entretanto, justamente pelo princípio desenvolvimentista em que se projetava a inserção de mais trabalhadores qualificados para atender à demanda de

²⁸ Conselho Federal de Educação.

mercado é que a lei continha, contraditoriamente, alguns aspectos inovadores, como por exemplo o aumento do número de universidades, o investimento na pós-graduação e a ampliação da obrigatoriedade escolar.

Nos primeiros níveis de ensino, com a fusão dos antigos cursos primário e secundário, a obrigatoriedade escolar passou para oito anos, atendendo à faixa etária de 07 a 14 anos. Essa meta, no entanto, não atingiu o êxito esperado, pois a maioria das escolas não comportavam a possibilidade de ofertas, como é o caso daquelas localizadas na zona rural. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 39):

A lei privilegiou um enfoque quantitativo e não considerou aspectos elementares para afiançar a qualidade do ensino, tais como a necessidade de rever a organização da escola e as próprias condições de efetivação real do ensino básico. Na verdade o regime militar diminuiu drasticamente os recursos para a educação, que alcançaram os mais baixos índices de aplicação na história recente do país, menos de 3% do orçamento da União. O salário-educação (Lei 4.420/64), originalmente concedido com o objetivo de incrementar o ensino oficial de 1º grau, cumpriria o papel de principal fonte de recursos para fazer frente às necessidades do ensino fundamental. Adicionalmente, garantia apoios políticos mais fortes e seguros ao regime. A União, ao repassar recursos do salário-educação aos estados da Federação para a construção de escolas, atendia a interesses de políticos e empreiteiros locais, criando, dessa forma, uma rede de favores e dependências. Por outro lado, as verbas do salário-educação gradativamente foram aplicadas para subsidiar o ensino privado. No momento, então, em que a escola básica com oito anos de obrigatoriedade exigia uma intervenção clara em seus desdobramentos, fortes investimentos para sua implementação em todo território nacional, ampla discussão com educadores e educadoras de todo país, o governo limitou-se a ampliar o clientelismo e a formular projetos de gabinete.

No que diz respeito ao campo, Calazans (1993) aponta que durante o regime militar houve a proliferação de vários programas que deveriam repercutir na melhoria socioeconômica das populações desta área. Embora instituições, programas e projetos apresentavam características diversas em cada região brasileira, priorizavam claramente a ideia de educação e desenvolvimento. No entanto, a autora destaca que essa concepção não era unívoca, citando projetos em uma perspectiva contra-hegemônica como o MEB e o método Paulo Freire, realizados nos primeiros anos de 1960 e que desenvolveram estratégias participativas de educação de adultos, educação de base e educação popular. Entretanto, segundo seus estudos, o que predominou durante as décadas de 1960 e 1970 foram os programas que deveriam estimular:

- a) aquisição de conhecimento que possibilite *ao indivíduo e à comunidade a compreensão do meio em que vivem e os instrumentos para encontrar a melhor solução para as situações que impedem ou dificultam o seu desenvolvimento;*
- b) *aquisição de conhecimentos que leva a um aumento da produtividade e, em consequência, a uma melhoria das condições de vida;*
- c) *participação da comunidade no desenvolvimento, na transformação ou adaptação de estruturas de natureza econômica e social, tais como: cooperativas, escolas, programas, pelotões de saúde, etc (CALAZANS, 1993, p. 34, grifos da autora).*

Como podemos observar, a concepção desenvolvimentista fica explícita nas estratégias de combate ao atraso e na tentativa de efetuar mudanças comportamentais dos indivíduos pouco afinados com o projeto de modernização, representando um mal a ser extirpado na sociedade.

Paralelamente a essas iniciativas, baseadas em programas e projetos claramente assistenciais, poucas mudanças estruturais foram realizadas no ensino formal. A escola rural, denominada isolada, permanecia com os problemas de sempre, marcada pela precariedade física, pedagógica e com poucos recursos. Os números apresentados por Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 44) sobre o ensino brasileiro em meados da década de 1980 dão um panorama desta época:

50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola[...] 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza.

Considerando que, historicamente, as populações do campo sempre estiveram e continuam em situação de desvantagem no que diz respeito ao alcance das políticas públicas, pressupomos que este quadro seria ainda mais caótico se analisado com o recorte de localização.

Como pudemos observar, a efetivação de um plano educacional amplo, em um sentido republicano já defendido por José Veríssimo e Anísio Teixeira, ficou ainda mais distante durante o Regime Militar. Dado seu caráter autoritário a participação popular foi

restrita, quer seja no debate político nas instâncias representativas, como nas reivindicações sociais de base que foram duramente reprimidas. Ao mesmo tempo, reflexões e debates aprofundados em torno da realidade foram censurados, principalmente no meio acadêmico e nos ambientes educativos, repercutindo, em grande parte, com a carência de uma cultura política nas novas gerações.

Com o fim desse período é recuperada a possibilidade das organizações e mobilizações populares, bem como as discussões de forma crítica e participativa em vários espaços. O debate educacional e a repercussão nas políticas de ensino será objeto de nossa análise a seguir.

1.2.3 Políticas educacionais brasileiras na virada do milênio

Em 05 de outubro de 1988, após os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte, foi promulgada a atual Constituição da República Federativa do Brasil, considerada uma significativa conquista social, demarcando o processo de transição entre o ciclo de governos militares para a forma democrática. Na esfera da ampliação/recuperação dos direitos, citamos como emblemática a retomada do direito político, com a escolha dos representantes via eleição direta para Presidente da República, que se deu em 1989. Contudo, para além do exercício do voto, o período expressava um clima de esperança no que concerne ao debate e construção de políticas sociais, dentre as quais estão inseridas as políticas educacionais. Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394/96 também sinalizou uma ideia de mudanças perante o regime centralizador e autoritário dos anos pregressos, vindo a substituir as legislações anteriores que organizavam o ensino²⁹. A análise mais detalhada desta lei não é objeto primordial deste trabalho, no entanto, é interessante observar que embora traga melhorias quando comparada às leis anteriores, tem sido alvo de algumas críticas. Nesse sentido, podemos percebê-la sob um enfoque de rupturas e continuidades, como assinala Pedro

²⁹ A LDB de 1996 substituiu as leis n. 5.540/1968 e n. 5.692/1971, a primeira que tratava do Ensino Universitário e a segunda do Ensino de Primeiro e Segundo Grau. Importante lembrar que estas duas leis foram produzidas como reformas sancionadas durante o Regime Militar em substituição da LDB n. 4.024/1961.

Demo, cujo livro tem o sugestivo título “A nova LDB: ranços e avanços”, escrito em 1997. Entretanto, podemos identificar nesta fase a ampliação do debate político com pautas que repercutiram em melhorias sociais, que foram possíveis pela atuação de movimentos sociais de massa e da organização sindical.

Para Gohn (2011, p. 342), o combate ao regime militar foi o principal alvo dos movimentos sociais mais expressivos da década de 1970 e parte dos anos 1980, no Brasil e na América Latina. Em nosso país, esses movimentos contribuíram para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos na Constituição de 1988. Entretanto, a mesma autora ressalta modificações ocorridas no fim dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990, com declínio nas manifestações de rua e formas diferenciadas de organização popular conforme sua descrição:

A partir de 1990, ocorreu o surgimento de outras formas de organização popular, mais institucionalizadas – como os Fóruns Nacionais de Luta pela Moradia, pela Reforma Urbana, o Fórum Nacional de Participação Popular etc. Os fóruns estabeleceram a prática de encontros nacionais em larga escala, gerando grandes diagnósticos dos problemas sociais, assim como definindo metas e objetivos estratégicos para solucioná-los. Emergiram várias iniciativas de parceria entre a sociedade civil organizada e o poder público, impulsionadas por políticas estatais, tais como a experiência do Orçamento Participativo, a política de Renda Mínima, Bolsa Escola etc. Todos atuam em questões que dizem respeito à participação dos cidadãos na gestão dos negócios públicos. A criação de uma Central dos Movimentos Populares foi outro fato marcante nos anos 1990, no plano organizativo; estruturou vários movimentos populares em nível nacional, tal como a luta pela moradia, assim como buscou uma articulação e criou colaborações entre diferentes tipos de movimentos sociais, populares e não populares (GOHN, 2011, p. 342).

De acordo com o acima exposto é possível reconhecer um processo articulado de ações ancoradas na ideia de participação que, segundo a abordagem da autora, vão sofrendo alterações em virtude dos obstáculos a serem superados. Resumidamente e, em outras palavras, o modo de agir dos movimentos passou por mudanças estratégicas, partindo inicialmente de uma natureza combativa contra a ditadura militar em direção às formas que utilizassem métodos de negociação no âmbito institucional. Esta interpretação contribui para compreendermos também o caminho percorrido pelo movimento de articulação pela educação do campo que será tratado no próximo capítulo.

O que reconhecemos como pertinente é que, com a perspectiva de

redemocratização pós-ditadura militar, novos elementos são agregados no âmbito de atuação do Estado, tensionando o papel das suas políticas, principalmente as sociais. Como afirma Höfling (2001, p. 31):

[...] políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais.

As políticas sociais resultam da relação entre os interesses de grupos e classes sociais e as forças de poder que se manifestam em cada momento e incidem na esfera do Estado, através do aparato legal. Ou seja, são produzidas pelo resultado da equação destas forças, sendo notório que estas geralmente não operam em sentido convergente. Antes, porém, de adentrarmos mais sobre esta análise, entendemos ser relevante analisar a ideia de política social, dentre as quais as educacionais. Para isso, nos valem da reflexão feita por Demerval Saviani (2016b), na introdução de sua obra “Da LDB (1996) ao PNE (2014-2024)”, que chama atenção em torno de uma curiosa questão sobre a formulação das políticas. Em uma análise semântica, o autor problematiza o significado da expressão “política social” com a seguinte pergunta: “[...] Se a política é a 'arte de administrar o bem comum', toda política não é necessariamente social?” (2016b, p. 1). Ao realizar esta pergunta o autor enfatiza a segmentação existente entre política econômica e políticas sociais, ocasionando uma diferenciação no tratamento destas políticas. De acordo com esta interpretação e observando o contexto atual, percebemos que pouco ou quase nenhum espaço de discussão popular se reserva para tomada de decisões na área econômica. Como se estas operassem independente da deliberação de alguém e como se fossem isentas de consequências para determinados grupos, enfim, como se o mercado tivesse vida própria. Assim, as políticas econômicas parecem estar sob um manto sagrado, imutável e inquestionável, cujas discussões não devem importar ao conjunto da sociedade. Em geral, o processo participativo parece aceitável e legítimo quando se limita a reivindicação de direitos sociais, principalmente os de nível mais essencial, embora, como temos discutido, muitos destes não são garantidos.

Entretanto, é fato que, independente das perspectivas teóricas utilizadas, os estudos em torno da formulação das políticas públicas, dentre as quais as sociais, remetem a uma compreensão de várias áreas do conhecimento, como ilustra Celina Souza (2006, p. 25):

Assim, do ponto de vista teórico-conceitual, a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos. Por isso, uma teoria geral da política pública implica a busca de sintetizar teorias construídas no campo da sociologia, da ciência política e da economia. As políticas públicas repercutem na economia e nas sociedades, daí por que qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade. Tal é também a razão pela qual pesquisadores de tantas disciplinas – economia, ciência política, sociologia, antropologia, geografia, planejamento, gestão e ciências sociais aplicadas – partilham um interesse comum na área e têm contribuído para avanços teóricos e empíricos.

Já na especificidade dos estudos em torno das políticas educacionais no Brasil, evidenciamos autores³⁰ que as analisam a partir de uma abordagem crítica, salientando a forte influência exercida pelos setores econômicos mais expressivos de cada momento. Neste sentido, indicam que, para uma compreensão efetiva sobre o tema faz-se necessário considerar o contexto amplo, a partir dos fenômenos e movimentos que ocorrem em escala mundial. Por este ângulo, entendemos que as mudanças e reformas ocorridas nas últimas décadas se articulam com as tendências da reestruturação produtiva iniciadas na segunda metade do século XX, mas cujas ideias aparecem com maior força no Brasil a partir da década de 1990.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 8) ressaltam a importância de situar as políticas educacionais no âmbito de atuação do Estado capitalista. Desta forma, as autoras concebem o Estado como “[...] expressão das formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade civil, delas é parte essencial, nelas tem fincada sua origem e são elas, em última instância, que historicamente delimitam e determinam suas ações”. Considerando esse aspecto contraditório, inerente à atual forma social, torna-se função estratégica do Estado a mediação das políticas públicas, tais como as de educação. Por isso, para as autoras:

³⁰ Nos referimos aos estudos realizados por Frigotto (1996); Saviani (2016a); (2016b); Silva (1996); Shiroma; Moraes e Evangelista (2002); Peroni (2017), dentre outros.

O Estado, impossibilitado de superar contradições que são construtivas da sociedade – e dele próprio, portanto –, administra-as, suprimindo-as no plano formal, mantendo-as sob controle no plano real, como um poder que, procedendo da sociedade, coloca-se acima dela, estranhando-se cada vez mais em relação a ela. As políticas públicas emanadas do Estado anunciam-se nessa correlação de forças, e nesse confronto abrem-se as possibilidades para implementar sua face social, em um equilíbrio instável de compromissos, empenhos e responsabilidades (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 8).

No que diz respeito ao conjunto destas forças, enfatizamos que o período que buscamos observar – a década de 1990 – apresenta um cenário evidentemente contraditório. Por um lado, assinalamos um momento de agitação política e mobilização de grupos em defesa de uma formação cidadã, que apresentavam expectativas por mudanças, principalmente no sentido de expansão de oportunidades de acesso, na valorização da atividade docente e na democratização nos processos de gestão do ensino. Por outro, representado pelos princípios neoliberais³¹ de organização econômica que incidiram no Brasil e em outros países latino-americanos, motivando a utilização de diversos jargões como “competitividade”, “livre comércio”, “qualidade total”, “flexibilidade”, “privatização e descentralização de serviços”.

Motivado pelo conjunto desses anseios e interesses que situamos o processo de formulação, discussão e aprovação da LDB 9.394/96, desencadeou alterações significativas na organização do ensino brasileiro e, em alguns momentos, apresentou compreensões difusas e conflitantes. Foi longo o período de tramitação desta lei no Congresso Nacional e no Senado Federal, tendo, dentre vários fatos, a passagem de quatro Presidentes da República: José Sarney (1985-1990), Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Para um olhar mais dinâmico entorno dos movimentos que acompanham este desenrolar de fatos e discussões, tomamos como referência a obra de Saviani (2016) intitulada: “A lei da educação LDB: trajetória, limites e perspectivas”, cuja primeira edição fora publicada em 1997. Nela o autor descreve e analisa este percurso, com os respectivos textos (projetos de lei) e as movimentações por parte das diferentes representações envolvidas no

³¹ Embora revestido de uma aparência neoliberal o caráter de muitas das ações guardam correspondência com fundamentos conservadores como veremos em seguida.

debate.

Segundo a descrição de Saviani (2016a, p. 51), concomitante ao processo de discussão da Constituição Brasileira, a comunidade acadêmica vinha se articulando em diversos espaços para a construção de uma nova LDB. O texto com a primeira proposta de lei foi debatido na XI Reunião Anual da ANPEd realizada em Porto Alegre entre os dias 25 e 29 de abril de 1988 e na V Conferência Brasileira de Educação em Brasília que ocorreu em agosto de 1988. Também foi publicado na Revista da *ANDE*, n.13, p.5-14 no mês de julho de 1988. Em dezembro deste mesmo ano o deputado Octávio Elísio apresentou este texto à Câmara Federal através do projeto de lei 1,158-A/1988. O autor destaca o espírito participativo nesta discussão:

De início importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional. Esta manteve-se mobilizada principalmente através do Fórum em Defesa da Escola Pública na LDB que reunia aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional: ANDE, Andes-SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEEC, CONAM, CONARCFE (depois ANFOPE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE (as duas últimas, depois, se integram à CNTE), OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME e UNE, além das seguintes entidades convidadas: CNBB, INEP e AEC (SAVIANI, 2016a, p. 68-69).

Segundo Saviani, (2016a), entre a preparação de uma proposta em 1987 e o texto aprovado em 1996, muitas forças diferentes entraram no debate, resultando em mudanças significativas das discussões originais. Além de todas as emendas e substitutivos ocorreu inclusive a tramitação paralela de dois projetos diferentes no Senado e na Câmara³².

Florestan Fernandes, parlamentar na ocasião, mencionou as dificuldades em garantir as pautas das instituições científicas e sindicais que almejavam contemplar na nova lei pressupostos de uma educação pública, laica e unitária. Segundo ele, as manobras utilizadas por partidos ultraconservadores fizeram com que o projeto sofresse

³² Basicamente, as duas propostas distintas eram: a primeira conhecida como Projeto Jorge Hage, resultado de debates abertos com a sociedade e organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e que tramitou na Câmara dos Deputados. A segunda foi proposta no Senado pelo senador Darcy Ribeiro e um grupo, em articulação com o MEC.

alterações pelas quais “[...] a melhor parte de alguns dispositivos ou foi transformada ou foi eliminada” (FERNANDES, 1992, *apud* FRIGOTTO, 1996, p. 55).

Na avaliação de Saviani (2016a, p. 221), sob alguns aspectos, o texto da atual LDB se caracteriza como inócuo e genérico, uma “LDB minimalista”, compatível com um “Estado mínimo”. Para ele a característica de flexibilidade presente na lei permitiu que outras medidas e reformas fossem regulamentadas posteriormente, tratando de várias questões, tais como: financiamento (inicialmente como FUNDEF, depois FUNDEB), dos parâmetros curriculares nacionais (PCN), da autonomia universitária, dos mecanismos de avaliação e outras. Entretanto, também em nome da flexibilidade, autonomia e liberdade permitiu o crescimento da mercantilização do ensino e a omissão do Estado, como esclarece o autor:

Com efeito, em todas as iniciativas de política educacional, apesar de seu caráter localizado e da aparência de autonomia e desarticulação entre elas, encontramos um ponto comum que atravessava todas elas: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais (SAVIANI, 2016a p. 221).

Silva (1996), ao analisar a reestruturação proposta para o campo educacional, sinaliza que esta assume uma dupla tarefa: a primeira de preparar os alunos para maior competitividade profissional e a segunda relacionada com a transmissão de ideias que defendam o livre mercado e a livre iniciativa. Para o cumprimento dessas finalidades assume destaque o papel dos meios de comunicação de massa que, além de controlar as informações, tornam as escolas (muitas delas públicas) como possíveis consumidoras de material didático e paradidático. Para ele, as investidas neoliberais também se apoiam na disseminação de um discurso em torno da ineficiência dos setores públicos.

Observando os anos subsequentes, concordamos que a estratégia de propagação deste discurso continua sendo utilizada pelos meios de comunicação, nas redes sociais e nos espaços formais e informais. Esta é uma ideia geralmente associada a uma interpretação no âmbito do senso comum. No entanto, como já mencionamos, é importante considerar que isto encontra amparo em estudos teóricos bastante conhecidos e respeitados academicamente que tratam da formação social brasileira. Para Souza

(2015), estes estudos corroboram com a construção de um “mito da brasilidade” cuja última consequência estaria na ideia de que o brasileiro é caracterizado como personalista e o Estado dominado por noções do patrimonialismo. Assim, por um problema de origem, o povo brasileiro estaria sempre propenso à corrupção, o que ocasiona uma postura política corrupta também. Esta ideologia sustentará a defesa da liberdade incondicional do mercado virtuoso que poderá e deverá cada vez mais assumir serviços públicos, uma vez que tudo que provém do setor público deve ser visto como ineficiente e não confiável (SOUZA, 2015, p. 66-68).

Em estudo sobre as reformas educacionais, Silva (1996) aborda outra falácia presente nos discursos sobre as mudanças dos padrões educativos do final do milênio, evidenciando aspectos conservadores revestidos de novidade. Neste sentido, toma como exemplo a semelhança entre termos como o de “qualidade total” (década de 1990) e “tecnicismo educacional” (década de 1970), ambas as formulações remetem a uma perspectiva reducionista de formar para o mercado de trabalho. Neste sentido, como em outros momentos, são utilizadas estratégias que transplatem para o campo educacional, critérios ligados ao mundo do trabalho. Se durante o regime militar, técnicas do padrão taylorista-fordista da produção fabril foram aplicadas no ensino e nas escolas, nas décadas de 1980/1990 o fenômeno da reestruturação produtiva – com novos padrões empresariais de eficiência e competitividade – apresentou-se como modelos a serem adotados na área educacional. Nesta nova fase são encontradas indicações para o ensino de um trabalhador flexível e autônomo responsável pelo seu próprio sucesso, por isso deveria estar vinculado a processos formativos dinâmicos, com menor rigidez e adaptados às rápidas mudanças ditadas pelo mercado. No entanto, como interpreta o autor, esta flexibilidade não permite a formulação de alternativas diferentes à lógica de desenvolvimento hegemônica e nem espaço para tratar de outras dimensões da formação humana. Sobre este aspecto assinala que isto é o que caracteriza um projeto, ao mesmo tempo, neoconservador e neoliberal:

O projeto neoconservador e neoliberal envolve, centralmente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista. Nesse espaço

hegemônico, visões alternativas e contrapostas à liberal/capitalista são reprimidas a ponto de desaparecerem da imaginação e do pensamento até mesmo daqueles grupos mais vitimizados pelo presente sistema, cujos males, estranhamente, são atribuídos não ao seu núcleo econômico – capitalista – mas ao suposto fato de que ainda não é suficientemente capitalista. Não é irrelevante a esse processo de redefinição das categorias com que pensamos o espaço social a tradução de questões de moralidade pública, de conduta e de assistencialismo social. Nessa redefinição a solução dessas questões é, além disso, deslocada do espaço público, social e é re-situada no âmbito da iniciativa individual (SILVA, 1996, p. 13).

Frigotto (1996) também reconhece este duplo caráter (neoliberal e neoconservador) do ajuste efetuado nas políticas educacionais da década de 1990, alertando sobre os ataques que incidem no questionamento sobre a qualidade dos serviços públicos, atribuindo os problemas ao mau gerenciamento e à falta de acompanhamento e avaliação. Segundo ele, estas ideias estavam amparadas por argumentos tecnocráticos em torno da racionalidade de gestão, recomendando a busca de soluções por meio das iniciativas privadas e a presença cada vez maior da atuação de fundações. Sobre esta questão, ressalta:

Junto a este senso comum, o ideário neoliberal ou neoconservador vulgariza a ideia de que o Estado, a esfera pública, é um paquiderme pesado e ineficiente, incapaz de gerenciar e avaliar adequadamente. Como consequências estão surgindo fundações (empresas ou empreiteiras de serviços) muitas delas redefinindo seus objetivos originais que se especializam em gerenciamento e avaliação (FRIGOTTO, 1996, p. 61).

A emergência de outros interlocutores no espaço educativo, como as fundações e associações, muitas delas categorizadas como organizações não governamentais (ONGs), foi outra característica evidenciada nesta fase. Para Gohn (2011), estas formas de organização compõem o que recentemente designamos como “terceiro setor”,³³ que, segundo ela, “[...] é uma expressão com significados múltiplos devido a sentidos históricos diferenciados, em termos de realidade social” (GOHN, 2011, p. 81). Sobre a origem do termo sinaliza que nos Estados Unidos está ligado com as noções em torno de “associações voluntárias” e “sem fins lucrativos” enquanto na Inglaterra tem forte conexão

³³ Esta construção está associada a uma ideia de que o primeiro setor teria relação com a esfera “pública”, o segundo setor ligado à esfera “privada” e, por fim, o terceiro podendo não ter relação com nenhuma das duas esferas ou com ambas. Esta classificação difere de outra adotada na economia que classifica o setor primário como atividades ligadas a agricultura, pecuária e extração, o setor secundário como indústria e processamento e o terciário como o das atividades do comércio e de prestação de serviços.

com a ideia de “filantropia”. Ao analisar a atuação do terceiro setor no Brasil, ressalta que, entre as décadas de 1970 e 1980, as ONGs detiveram papel importante no combate ao regime militar, na transição democrática e no processo de construção do conceito de “sociedade civil”, saindo de uma concepção individual para a construção de direitos de grupos (GOHN, 2011, p. 81). Porém, na década de 1990, as ONGs *cidadãs*³⁴ latino-americanas passaram por uma grave crise financeira devido à escassez de recursos e mudanças nos critérios de repasse dos órgãos de cooperação internacional³⁵. Estas ONGs tiveram que buscar alternativas como a geração de recursos próprios e a reivindicação de fundos públicos.

Gohn (2011, p. 84-85) esclarece como a maioria das organizações não governamentais passaram por movimentações de reestruturação, mudando seu foco e modo de agir:

A economia informal – então florescente e estimulada pelo novo modelo da globalização – passou a ser uma das principais saídas, pois a crise gerada pelo desemprego crescente transferiu para a economia informal o grande peso de demandas antes localizado no setor formal. Com isto, as atividades de militância política, via pressões sociais, passaram para segundo lugar, e as atividades produtivas ganharam centralidade no dia a dia das ONGs.

Entretanto, mesmo considerando as mudanças ocorridas nas formas de ação dos grupos que representam a organização civil nos últimos anos, o que podemos perceber é uma dinâmica cada vez mais complexa das relações entre o público e privado. Em análise sobre estas relações, Peroni (2013) reconhece que, no campo das políticas educacionais, o que se apresenta na atualidade, diz respeito às redefinições do papel do Estado que, com a interferência do terceiro setor, busca intensificar os fundamentos do projeto neoliberal. Dentre vários aspectos tratados pela autora, comenta que o terceiro setor passa a falar em nome da sociedade, em um nível abstrato, exemplificando situações em que “[...] representantes do empresariado, e não dos movimentos vinculados às lutas sociais, foram chamados para ser a sociedade civil em um conselho que vai definir a gestão das políticas públicas” (PERONI, 2013, p. 246). Ressalta, ainda, que situações de

³⁴ A autora usa a expressão *cidadã* para caracterizar as ONGs de caráter militante que tinham sua atuação ligada à reivindicação de direitos sociais.

³⁵ Segundo Gohn (2011, p. 84), da década de 1990 em diante as agências de cooperação internacional de apoio ao trabalho de base que eram as principais financiadoras das ONGs na América Latina voltaram sua atenção para os países do Leste Europeu, provocando uma crise financeira em muitas delas.

cunho político são tratadas como meras situações técnicas, principalmente “[...] nos argumentos do governo e dos empresários sobre qualidade e eficiência com a lógica do mercado na gestão pública” (PERONI, 2013, p. 246).

Mas, é importante assinalar que estas não foram tendências evidenciadas apenas no contexto brasileiro, fazem parte de uma estratégia global, tendo interlocução com diversos segmentos. As diretrizes e tendências ligadas à oferta educacional foram recomendadas por organismos internacionais que, além da produção de material e assessorias, realizaram eventos para disseminação destes padrões. A “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, financiada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, marcou a existência de um projeto de educação em nível mundial, para o decênio de 1990. Este projeto estava focado no princípio de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97-98). Embora muitas das metas e objetivos pareçam ser preocupações recentes, a ligação com organismos multilaterais e internacionais de desenvolvimento não são novidades como destacado por Ianni (2011, p. 74) sobre a influência do Banco Mundial:

Desde que o Banco Mundial decidiu entrar no campo de desenvolvimento educacional, em 1962, seu objetivo tem sido basicamente um: ajudar os países em desenvolvimento a reformar e expandir seus sistemas educacionais, de tal maneira que eles possam contribuir mais plenamente para o desenvolvimento econômico.

Portanto, por mais que em determinados ciclos temporais observa-se a emergência de elementos novos no campo da política e da economia, muitas vezes guardam correspondência com fatos e consequências do passado. Também nos faz refletir sobre quais os principais interesses que estão colocados sobre as mudanças anunciadas, se correspondem a uma dinâmica de expansão de oportunidades ou a lógica restritiva de atender as exigências do mercado. Como já tratamos anteriormente, de acordo com o poder das forças colocadas, muitas vezes esses interesses acabam por confluir na esfera da produção das políticas educacionais. Conforme o processo de organização e mobilização social consegue se articular, algumas evidências de melhorias

podem ser encontradas.

Na questão que ora estamos nos dedicando e, observando o transcurso de mais de um século de república brasileira, veremos limites no que se refere à presença popular na formulação das políticas educacionais. Ao que pudemos observar na trajetória de discussão da atual LDB, mesmo em um tempo que se anunciava o fim de um regime militar, encontramos dificuldades em promover processos mais próximos de uma cidadania ativa, quando, no quadro decisivo, assumem maior evidência os interesses dos setores econômicos dominantes.

Observamos, a partir da obra de Saviani (2016a), a ação de grupos articulados no Fórum da Educação Pública, mobilizados na construção de uma política educacional mais democrática. No entanto, é visível o poder decisório das forças hegemônicas que se manifestam por meio dos representantes no Congresso e Senado Federal, sobrepondo seus interesses de mercado em detrimento do benefício da maioria da população. Consideramos, portanto, que o modelo democrático representativo que opera aqui não é suficiente para construir um processo amplo de participação, dificultando também o exercício pleno de uma educação igualitária e democrática.

Em geral, a concepção de democracia está articulada ao processo de organização e distribuição do poder de decisão, restringindo-a aos regimes políticos de governo. De forma simplista classificam-se governos como autoritários e democráticos, tendo como critério exclusivo o modo de escolha dos governantes. Desta interpretação decorrem outras dificuldades, cuja principal diz respeito ao grau e a intensidade com que os membros realmente participam destas sociedades em iguais condições, ou seja, remetendo a outro problema de fundo, que reside no conceito de igualdade.

O exemplo do Brasil é bastante esclarecedor em torno desta reflexão. Frequentemente ouve-se que finalmente a democracia está consolidada no país, uma vez que foram superados os períodos de governo centralizados e/ou ditatoriais. E que a atual fase política constitui-se democraticamente, pois é representada por características fundamentais tais como: a realização de eleições diretas, a existência de diversos partidos políticos, além da ampliação da liberdade de expressão. Porém, essa falsa plenitude é tratada por Marilena Chauí de modo crítico:

Essa visão é cega para algo profundo na sociedade brasileira: o autoritarismo social. Nossa sociedade é autoritária porque é hierárquica, pois divide as pessoas, em qualquer circunstância, em inferiores, que devem obedecer, e superiores, que devem mandar. Não há percepção nem prática de igualdade como um direito. Nossa sociedade também é autoritária porque é violenta (nos termos em que no estudo da ética, definimos a violência): nela vigoram racismo, machismo, discriminação religiosa e de classe social, desigualdades econômicas das maiores do mundo, exclusões culturais e políticas. Não há percepção nem prática do direito à liberdade (2001, p. 436).

O autoritarismo social definido pela autora polariza a sociedade entre os interesses das classes dominantes e as carências das camadas populares, e pela força desta condição, o que deveria ser garantia de direitos transforma-se em privilégios de alguns, situação já percebida nas análises de Anísio Teixeira (1971, 1996). Estas são características da democracia liberal, que se realizam na esfera do mercado que, no seu modo de operar, legitimam um governo de minorias, na medida em que as suas leis e instituições não são efetivamente discutidas pela maioria dos cidadãos como expressão do bem comum. Podemos entender que isto é uma contradição dos estados modernos democráticos que se erigiram através de lutas sociais, mas que dadas as relações socioeconômicas produziram diferentes grupos de excluídos, principalmente em um país como o Brasil, cujas desigualdades entre os grupos é acentuada e a estratificação social apresenta-se de maneira complexa.

Silva e Radomsky (2015), ao tratarem da importância da abordagem dos conceitos de estratificação e mobilidade social para a sociologia na escola, no sentido de compreensão dos problemas contemporâneos, apresentam aspectos importantes para esta reflexão. Ressaltam que nas sociedades modernas a forma de estratificação social mais utilizada “[...] remete à hierarquização econômica dos grupos em classes sociais, conforme a posse ou não dos meios de produção, mas também de acordo com a posição que ocupam na divisão social do trabalho” (SILVA; RADOMSKY, 2015, p. 17). Entretanto, reconhecem que outros aspectos podem influenciar na posição ocupada na estrutura social, tais como as formas decorrentes “[...] de prestígio, pertencimento a grupos étnicos, etários e de gênero” (SILVA; RADOMSKY, 2015, p. 17).

Entendemos que esta discussão é importante para que possamos realizar uma análise mais apurada sobre o contexto do desenvolvimento social brasileiro. Embora os fatores econômicos incidam de maneira mais abrangente, a articulação com outros elementos pode influenciar sobremaneira na configuração do panorama geral de uma sociedade, marcada por desigualdades cada vez mais acentuadas entre pessoas e grupos. Atentar para estes aspectos nos permite perceber outras nuances que refletem na construção da ordem democrática e cidadã no Brasil. Ou seja, as noções de bem-estar e interesse geral parecem distantes de se efetivarem e até mesmo de serem reconhecidas como um ideal a ser perseguido, uma vez que parte da sociedade não consegue usufruir sequer das condições mínimas de existência e muito menos das condições de participação política, requisito mínimo na luta por igualdade de condições.

A oferta da educação pública e universal faz parte do quesito de uma sociedade que prima pela redução das desigualdades entre as pessoas e, neste sentido, adentramos em outro ponto que trata da responsabilidade desta oferta. Estamos nos referindo ao debate em torno da centralização/descentralização do ensino, cuja discussão tem sido ampla e controversa no meio acadêmico e político. A forma descentralizada foi adotada nas primeiras iniciativas de instrução básica (primeiras letras) no Brasil, ficando a cargo das províncias, passando depois para incumbência dos Estados Federativos. Frequentemente é possível relacionar a ideia de descentralização com uma perspectiva mais autônoma e adequada às realidades locais. Entretanto, uma vez que a participação política não é uma prática habitual em nossa sociedade, os planos de descentralização podem não atingir sua finalidade.

Após a promulgação da LDB 9394/96, observa-se, por trás de uma fachada democrática, a responsabilização dos entes federados – estados e municípios – na garantia da educação básica. Como veremos em seguida as medidas de descentralização implantadas a partir da nova LDB impactarão sobremaneira as escolas rurais que, em geral, ficaram sob responsabilidade dos municípios e enfrentaram problemas em atender a demanda, sobretudo com a obrigatoriedade da Educação Infantil, mesmo com a criação de mecanismos de redistribuição. Salientamos que este aspecto já era sinalizado como problemático por José Veríssimo no início da República. Para ele, este modelo

descentralizado reforçava as desigualdades regionais citando vários exemplos de Estados que tiveram dificuldades em atender minimamente programas básicos de ensino (VERÍSSIMO, 2013, p. 39). Já as ações de descentralização eram defendidas por Anísio Teixeira (1971), entretanto, o autor enfatizava que deveriam vir acompanhadas de uma articulação entre os órgãos federados com a implementação de mecanismos de controle social, como o caso dos conselhos.

Este panorama de certa flexibilidade e cooperação entre as diversas esferas implica diretamente no próximo ponto que consideramos importante discutir: a instituição de um Sistema Nacional de Educação. Salvaguardando os costumes morais na virada do século XX, quando Veríssimo (2013) vislumbrava uma nação coesa e um povo sólido, deixava explícito que isso só se daria a partir de uma ação efetiva de um projeto de “Educação Nacional”. Em sua concepção e escritos ficava aparente que isso deveria ser assumido como prioridade pelo Estado, ação que não estava sendo realizada. Apontava a necessidade de uma ampla reforma para criação de um programa eficiente que partisse da compreensão profunda do Brasil e que chegasse a todos os pontos do país. Esta também era a aspiração e esforço de Anísio Teixeira ao defender a universalização de uma escola pública de qualidade.

No limiar do século XXI o Brasil ainda não efetivou um Sistema Nacional de Educação, de acordo com observações já descritas anteriormente e reforçada em outra obra de Saviani (2016b), dedicado à análise sobre a política educacional tendo como objeto o Plano Nacional de Educação, válido para o período de 2014-2024 (SAVIANI, 2016b). Novamente o autor enfatiza a dificuldade:

O Sistema Nacional de Educação é, com certeza, a questão mais relevante e crucial a ser equacionada com a entrada em vigor do novo PNE, mas é também a questão mais mal resolvida. Os sistemas nacionais de ensino foram a via adotada pelos principais países para universalizar o ensino primário e eliminar o analfabetismo. O Brasil não fez isso e foi acumulando um enorme déficit histórico, a tal ponto que propõe como meta, em pleno século XXI, algo que os principais países resolveram no século XIX e início do século XX (SAVIANI, 2016b, p. 334).

Observamos que o planejamento e a ação articulada de uma educação pública e universal em todo país, reivindicada há bastante tempo, continua no cenário de debates

nas lutas educacionais. Como limitante da oferta da educação pública e gratuita como direito universal, reconhecemos a ação da iniciativa privada no ensino que, no decorrer da história da educação brasileira, vem assegurando cada vez mais seu espaço. Já em 1890, José Veríssimo denunciava o que denominou de “indústria do ensino particular” que, às expensas da fiscalização oficial, estavam se tornando legítimas “casas de comércio de ensino” (2013, p. 39).

Conforme os tempos passaram, os interesses de mercado vêm se constituindo de forma cada vez mais articulada e complexa, numa teia de relações entre público e privado, que se manifesta na emergência do terceiro setor. Nos bastidores dos anos de debate e aprovação da LDB 9394/96 a atuação desses setores foram tomando corpo, como em outros tempos, sob a égide da liberdade de ensino. O enfraquecimento do Estado enquanto formulador e garantidor das políticas sociais atende à lógica da fase neoliberal do capital, que opera de várias formas e nos mais variados contextos. Isto tem se constituído como realidade mundial.

Países como o Brasil enfrentam uma maior dificuldade em resolver certas questões por desempenharem um papel subordinado no mercado global e por conservarem ainda relações baseadas na cultura do privilégio de minorias. Assim, podemos evidenciar um duplo desafio para consolidar políticas educacionais em uma perspectiva democrática e de universalização do acesso. A primeira diz respeito ao caráter conservador da sociedade brasileira, que garante oportunidades de representação exclusiva a alguns círculos sociais, dificultando e criando barreiras no envolvimento das classes populares em uma lógica de participação ativa. A segunda refere-se aos ditames neoliberais que, cada vez mais, direta ou indiretamente, têm colocado o mercado como principal agente de pressão no âmbito político, valorizando a competitividade e o mérito individual. Sob este enfoque, tanto para conservadores como para liberais, não existem preocupações com pessoas pertencentes a grupos invisibilizados do ponto de vista econômico e cultural, como os povos do campo no Brasil.

Entretanto, a história se gesta nos processos contraditórios e de acirramento entre forças que não se deixam conformar. A ausência da oferta da educação formal no espaço

do campo foi um dos motivos que levou a cabo o movimento em torno da educação do campo e que incidiu também sobre o cenário da formulação de políticas.

Sob este enfoque é que buscaremos compreender a política de educação do campo no Brasil, tema do próximo capítulo. Dentre as muitas questões envolvidas nesta temática, dedicamos especial atenção aos sinais que caracterizam este processo enquanto vivência democrática e republicana de educação.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: DEBATES E DISPUTAS NO CENÁRIO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Temos nos orientado na ideia de que as desigualdades sociais são produzidas pela forma como os bens materiais e imateriais são apropriados de forma bastante desproporcional em uma sociedade. Também compreendemos o direito à educação como *direito síntese*, pois além de ser um fim em si mesma, a educação agrega o potencial de conscientizar as pessoas na defesa de outros direitos, no sentido de exigí-los e desfrutá-los (HADDAD, p. 216). Dessa forma, a negação de acesso à educação se constitui como impedimento de uma condição de participação do indivíduo de forma plena no mundo, colocando em xeque o projeto de vida cidadã, que é incompatível com uma concepção republicana de nação.

No capítulo anterior buscamos compreender melhor os fundamentos de uma educação que comungasse com esse sentido republicano e como isto ainda representa desafios de se consolidar no Brasil, apesar de vários movimentos que ocorreram nessa direção. Percebemos sinais de descaso por parte do Estado Brasileiro em assumir a tarefa de um sistema nacional educacional, revelando uma postura contraditória com a forma democrática de organização. Se estamos insistindo na conexão entre ideais republicanos e universalidade educacional é porque percebemos fissuras consideráveis nessa articulação. Tanto a afirmação é verdadeira que a necessidade de pautar a educação do campo enquanto movimento nacional é decorrente da ausência da oferta do ensino público em diversos espaços do território.

Mas afinal, o que almejam os sujeitos ligados aos movimentos sociais e organizações do campo ao pronunciar o grito “Educação do Campo, direito nosso dever do Estado”? Como e sob quais condições foi construída essa proposta? Qual a necessidade de estabelecer uma política específica? Qual a dimensão desse movimento em termos de representatividade do debate e formulação das políticas educacionais? Quais são as conquistas e desafios anunciados na construção de um projeto de educação

do campo?

Estas indagações é que permearão o próximo capítulo, que tem como foco o projeto de educação do campo no cenário das políticas de educação no Brasil. Para isso, na primeira parte trará elementos sobre o contexto das ações que levaram ao surgimento dessa temática, procurando evidenciar seu caráter político e de vínculo com os movimentos sociais do campo. Em seguida, apresenta o debate e as intencionalidades que permearam a definição do termo que se contrapõe à designação de educação rural. Por fim, adentramos nas principais medidas decorrentes desse processo, evidenciando a formulação de políticas específicas e de programas que buscam oferecer suporte às práticas das escolas do campo e a criação de cursos nos diferentes níveis de ensino.

2.1 Traços generalistas e peculiares na construção da Educação do Campo

Tratar da discussão em torno da *educação do campo* nos remete a realizar escolhas que possam ter maior pertinência para a análise proposta. Considerando que nas últimas duas décadas houve um significativo número de estudos e pesquisas nesta área, bem como a elaboração de materiais de orientações desenvolvidos por grupos e organizações sociais que discutem e colocam em prática experiências educativas, pretendemos, nessa abordagem, recuperar elementos e situações que possam contextualizar o surgimento e desenrolar da temática.

Conforme Almeida e Chamon (2012), que realizaram um estudo intitulado “Educação do campo: o estado da arte de teses produzidas entre 2001 a 2011” houve um considerável aumento de interesse no assunto, sobretudo no final da década de 1990. As autoras identificaram, na totalidade, 98 trabalhos no banco de teses da CAPES, tendo como parâmetro a utilização dos termos Educação do Campo, Educação Rural e Professores (rurais), sendo que, destes, 45 foram realizados no período de 2001 a 2011. Salientam, ainda, a ocorrência de um crescimento progressivo no número de trabalhos a cada ano observado³⁶ (ALMEIDA e CHAMON, 2012).

³⁶ As autoras identificaram, no portal da Capes, os seguintes números de teses sobre o tema: uma em 2001, uma em 2002, quatro em 2003, uma em 2004, duas em 2005, duas em 2006, cinco em 2007, seis

Um recorte mais específico foi realizado por Cherobin, em 2015, com foco na normatização das *políticas de educação do campo*. Neste estudo, a autora analisa a produção acadêmica entre 1996 e 2015, evidenciando 68 trabalhos científicos, dentre os quais 32 são teses e dissertações localizadas no portal da CAPES.

Há, portanto, um aumento de interesse em torno da temática, possivelmente promovido pelas ações e experiências inovadoras que, gradativamente, foram consolidadas nesses últimos anos. Esta situação pode ser considerada uma novidade observando que, em uma retrospectiva histórica e em termos gerais, o ensino no meio rural no Brasil não teve destaque expressivo na questão da oferta escolar, como atesta Calazans (1993). Segundo a autora, somente a partir da década de 1930 são encontradas ações e programas direcionados especificamente para a educação rural, sendo que é neste período que tomou forma um conjunto de iniciativas que se convencionou denominar como “Ruralismo Pedagógico”. Reconhecido como o primeiro movimento educacional voltado ao meio rural, a grosso modo, era composto por ideias e ações que tinham como principal finalidade aumentar a produção agrícola, além de conter os movimentos migratórios campo-cidade que já estavam tomando força nesta época.

Nos anos subsequentes, tanto na cidade como no campo, a modernização dos setores produtivos e também dos processos formativos foram se intensificando. Em relação a estes últimos, houve o apoio e acompanhamento de organizações internacionais alcançando os locais mais afastados dos centros urbanos, conforme descreve Hidalgo (2013, p. 7):

Nesse sentido, missões rurais são implementadas entre 1951 e 1963, em projeto orientado pela Unesco, que defendia a educação rural como portadora da missão de modernização e democratização da sociedade. Objetivou-se com estas ações criar condições de desenvolvimento cultural das comunidades do campo e, do ponto de vista pedagógico, difundiram-se princípios de pertinência social dos conteúdos e as pedagogias ativas, como podemos observar nos documentos da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Nesse período, o movimento da Escola Nova difundiu no país o pragmatismo educacional norte-americano.

Embora nesse mesmo período existissem movimentos em torno das lutas pela expansão e qualificação do ensino público na perspectiva democrática, o que prevaleceu

em 2008, treze em 2009, duas em 2010 e oito em 2011.

em termos práticos foram ações prioritariamente de cunho assistencialistas pautadas em campanhas e políticas de combate ao atraso. Não foram poucos os programas e projetos financiados internacionalmente com a nítida intenção de atender às necessidades de expansão do mercado capitalista. Na análise de Calazans (1993, p. 27), as diversas ações educacionais para o meio rural desenvolvidas neste contexto são “[...] peças de uma mesma engrenagem acionadas segundo critérios bem definidos quais sejam, inserir a economia brasileira no livre mercado, tornando as propriedades e regiões mais produtivas e ampliando seu potencial de consumo”.

Refletindo sobre os estreitos vínculos entre sociedade e educação, que historicamente se relacionam, é que pretendemos compreender as forças sociais e seus resultados que, neste caso, se traduzem na formulação de políticas educacionais. Entretanto, para efeito expositivo optamos em dedicar maior esforço neste capítulo ao período que deu origem à consolidação do próprio termo *educação do campo*, ou seja, especificamente no final na virada do milênio.

Como já tratamos anteriormente, o período caracterizado como Nova República no Brasil, iniciado em 1985, veio acompanhado de uma fase de articulação de movimentos populares e de considerável iniciativa em termos de organização social. Isso repercutiu na ampliação de direitos sociais, políticas de atendimento e expansão do ensino, dentre as quais destacamos a Constituição Federativa do Brasil (1988), do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, ECA Lei 8.069/90) e a LDB 9.394/96.

Pode-se dizer que a abertura política e a mobilização da sociedade civil deram vazão a um conjunto de ações, dentre elas a organização de sujeitos em torno de pautas que sempre estiveram latentes, mas que, nesse contexto, assumiram maior visibilidade. Um exemplo notório dessa fase foi a articulação e o fortalecimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST³⁷, que tem na reforma agrária seu primeiro e principal foco.

O MST foi fundado oficialmente em 1984, tendo origem em diferentes formas de organização de camponeses, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e de alguns sindicatos rurais. Para Fernandes (2012), entretanto, sua gênese tem relação com

³⁷ Muitos movimentos sociais surgiram nesta fase, dedicamos maior ênfase ao MST por sua relação com a temática de estudo.

as lutas empreendidas desde a década de 1970, nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, sendo que, nas décadas de 1980 e 1990, se territorializou por todo país. Segundo o autor, isso “[...] representou o renascimento dos movimentos camponeses no Brasil, posto que, no período entre 1964 e 1985, a ditadura militar havia reprimido e aniquilado quase todos” (FERNANDES, 2012, p. 496).

As lutas e conflitos pela posse da terra no Brasil remetem aos tempos coloniais e, como evidencia Damaceno (1996, p. 62), em certa medida, o saber social dos camponeses vem se constituindo pelo acúmulo de experiência destas lutas, como a de “[...] Canudos, Caldeirão, Contestado, Ligas Camponesas, acrescidas de novas lutas travadas pelos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Comunidades Eclesiais de Base e Comissões Pastorais da Terra ao longo do período autoritário”. Para esta autora os principais movimentos camponeses no final do milênio convergiram suas lutas contra a expropriação da terra, manifestadas principalmente em duas frentes: a primeira nas lutas de posseiros e/ou parceiros para permanecerem na terra em que trabalham; a outra ligada ao MST, com foco nas terras ociosas para que se transformem em terra de trabalho (DAMACENO, 1996, p. 63).

A centralidade estratégica utilizada pelo MST no ato de ocupar terras improdutivas remete a uma questão grave em relação à concentração fundiária desproporcional e injusta no Brasil. Rosa (2012, p. 510) ressalta a importância política do MST pela afirmação do uso do termo “ocupação”³⁸, evidenciando o direito de cidadão de acesso à propriedade da terra condicionada pela sua função social, como prevê o Estatuto da Terra – lei n. 4.504/64. Para o autor, isto também corroborou com a ação de outros movimentos sociais – rurais e urbanos – que vieram a utilizar a estratégia de ocupações para garantirem condições de moradia, trabalho, crédito rural e outros. Destaca ainda o papel das ocupações no sentido de pressão popular, demonstrando o protagonismo dos movimentos na criação de agendas para o Estado. Sobre a questão agrária no Brasil, assim comenta:

³⁸ Importante ressaltar que anterior à organização do MST já existiram outras experiências de ocupações de terras, como exemplo um acampamento em Sarandi-RS. Em uma fazenda de 22 hectares, no ano de 1962. O que o autor enfatiza é o debate promovido a partir da substituição do termo “invasão” por “ocupação”, embora o primeiro continua ser utilizado por setores conservadores no sentido de associar as ocupações com uma postura de criminalidade.

Apesar dos diversos planos de Reforma Agrária criados pelos governos estaduais e nacional ao longo dos últimos quarenta anos, as ocupações foram e continuam sendo, na prática, a única forma de o Estado identificar que uma terra não cumpre sua função social.[...] Nas ocupações, ao fazerem a denúncia simultânea de um direito que lhes é negado e das ilegalidades perpetradas pelos latifundiários, e durante séculos acobertadas pelos governos de nosso país (ROSA, 2012, p. 512).

Entretanto, é necessário considerar que as ocupações representam apenas o início do processo de territorialização do MST, geralmente passando por um período de acampamento e posterior assentamento. Ao reconhecerem que suas conquistas são fruto da união e organização entre pessoas, os sujeitos que formam o MST percebem que podem se organizar para empreender outras mudanças. Para isso, dedicaram esforços na discussão e exercícios de propostas materiais que avançaram em relação à situação anteriormente vivida por eles, ou seja, os integrantes do movimento reconhecem a ocupação como primeiro passo para uma série de novas disputas, colocando em pauta outros direitos que lhe foram negados historicamente.

A discussão e o entendimento em torno dos direitos também é uma construção histórica, como assinala Norberto Bobbio (1992). Segundo ele, os direitos humanos são produtos da civilização humana, nascem de maneira gradual, sob determinadas circunstâncias e estão ligados aos processos de lutas sociais. Para este autor:

[...] o desenvolvimento dos direitos do homem passou por três fases: num primeiro momento afirmam-se os direitos de liberdade, isto é, todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade *em relação ao* Estado; num segundo momento, foram propugnados os direitos políticos, os quais – concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não-impedimento, mas positivamente, como autonomia – tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, generalizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade *no* Estado); finalmente, foram proclamados os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências – podemos mesmo dizer, de novos valores –, como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar a liberdade *através* ou *por meio* do Estado (BOBBIO, 1992, p. 32-33, *Grifo do autor*).

Novamente afirmamos que ao MST não basta o acesso à terra, sendo necessário construir alternativas posteriores nas estruturas existentes, ou seja, dentro da atual sociedade. A partir da categorização feita por Bobbio (1992) e anteriormente citada,

poderíamos associar a chegada ao assentamento à satisfação na ordem da primeira esfera de direitos, que trata da possibilidade da própria sobrevivência a partir do trabalho com a terra e seus recursos. Entretanto, para que estes indivíduos possam ser considerados, de fato, sujeitos em condições de vida na atual sociedade, não podem ser privados de outras dimensões de participação nesta vida, ou seja, dos direitos políticos e sociais, dentre os quais destacamos a educação. Assim, a educação, como direito social inalienável, faz parte também da pauta das lutas do MST.

A educação passa a ser discutida no interior da organização social suscitando diversas questões: Qual educação se pretende? Quem deve promovê-la? Que tipo de pessoa ela deve formar? Que formato de escola deve estar nos acampamentos e assentamentos? Como organizar a escola? Sob qual orientação política e pedagógica deve estar a escola? E muitas outras perguntas derivadas desta problemática que podem ser debatidas paralelamente às conquistas de novas áreas de assentamentos.

Como fica explícito em seus materiais: o cuidado pedagógico das crianças do acampamento foi o motor do surgimento de um trabalho de educação no MST (KOLLING, VARGAS, CALDART, 2012, p. 500). Muitas das práticas educativas que já vinham sendo desenvolvidas pelos integrantes do MST que concebiam a educação em termos de construção de novas formas de relação entre as pessoas, diferente daquelas costumeiramente evidenciadas na sociedade, que geralmente reiteram o individualismo e a competitividade. Portanto, dentro das esferas de debate deste movimento social se discutia a educação, mas não qualquer tipo de educação.

Ribeiro (2010, p. 188) assinala que o próprio tempo de espera nos acampamentos e nos assentamentos impôs a necessidade de pensar a escola em moldes diferentes dos modelos educacionais excludentes de até então, trazendo a dimensão da emancipação humana como um dos pilares da proposta de educação dos movimentos sociais populares rurais/do campo.

Importante frisar, também, que para o MST a compreensão de educação quase nunca se limitou ao espaço escolar formal, sendo compreendida em um sentido mais amplo, acontecendo nos vários espaços das vivências dos seus sujeitos. Estudos demonstram que os processos coletivos de participação nos movimentos sociais

resultaram na ampliação de uma consciência crítica, ou seja, observa-se um caráter educativo mediante a participação dos sujeitos nos diferentes movimentos. No caso do MST, autores como Damaceno (1996), Caldart (2000), Marcon (2002), Ribeiro (2002), Vendramini (2002) Arroyo (2004) e outros analisam e identificam este aspecto.

Como este trabalho investigativo está centrado na oferta e organização do ensino público enfatizamos que, com o passar dos anos, no espaço dos movimentos sociais do campo, o tema do acesso escolar formal foi se colocando como pauta cada vez mais sistemática, reivindicando o papel do Estado no cumprimento desta função. Ao mesmo tempo vemos que esta disputa se insere no processo contraditório vivenciado na sociedade brasileira na década de 1990, também já abordado anteriormente.

Foi neste panorama que se desenvolveu um processo de articulação denominado: “Por uma educação básica do campo”, que além de reivindicar o direito ao acesso, promoveu discussões em torno dos modelos de escolarização existentes.

Ao refletir sobre o contexto das reformas de ensino, principalmente com a LDB n. 9.394/96, e agora nos dedicando especificamente sobre os impactos no campo, veremos que esse período coincidiu com propostas de reestruturação das redes de ensino, principalmente no âmbito dos municípios brasileiros. Essas medidas resultaram em novos arranjos na oferta de vagas, dentre as quais se observou o reordenamento das escolas rurais e o deslocamento das matrículas para os centros urbanos com o incremento de programas de transporte escolar. A diminuição da população rural e os processos migratórios campo-cidade também se tornaram justificativa lógica para essas mudanças.

As ações de definição e reestruturação dos sistemas de ensino vieram ligadas ao princípio de descentralização da educação, sobretudo no ensino fundamental que, pela orientação da nova lei, passou a ser responsabilidade primordial dos municípios. Foram instituídos os chamados projetos de “nucleação escolar” onde, primando pela racionalidade financeira, se modificou a disposição de escolas públicas, algumas vezes de forma precipitada e arbitrária, sem uma maior discussão com as comunidades envolvidas, a partir de um planejamento mais apurado.

Oliveira (2018), ao estudar as repercussões da política de nucleação escolar na Região Oeste de Santa Catarina, observa que a partir de 1990 houve uma diminuição

significativa de escolas rurais no Estado, acelerada principalmente nos anos de 1997 e 1998 pela política de municipalização adotada pelos governos da época. A autora, analisando documentos do período, assinala que a celebração de três convênios entre a Secretaria de Estado de Educação e do Desporto e os municípios catarinenses permitiu a transferência de um número expressivo de escolas do ensino fundamental, sobretudo das escolas caracterizadas como Escola Isolada – EI, Escola Reunida – ER e Grupo Escolar – GE, muitas delas localizadas nas áreas rurais. Segundo o estudo:

O reduzido número de alunos e os custos de manutenção das unidades escolares foram, em geral, argumentos correntes nas justificativas apresentadas pelos governos municipais – apoiadas pelo governo estadual – para efetuar a transferência dos alunos para os núcleos nascentes. Assim, a transferência de escolas da rede estadual de ensino para as redes municipais, com base nos decretos mencionados, alcançou 2.733 unidades, entre EI, ER, GE e EB. Esse quantitativo de escolas compreendeu a transferência de 77.249 matrículas envolvendo 267 municípios. Significa dizer que, à época, apenas 17 municípios não aderiram ao processo de transferência (OLIVEIRA, 2018, p. 76).

O discurso em torno da descentralização do ensino promoveu críticas por parte de sindicatos de professores e de pesquisadores que realizam estudos sobre as políticas educacionais. E, como assinalamos no capítulo anterior, a estratégia de descentralização foi um caminho adotado desde os primórdios da criação de uma estrutura de ensino no Brasil. Entretanto, como assinala Cury (2002, p. 196):

Se as políticas de descentralização sempre fizeram parte de nossa tradição histórica, pelo menos desde o Ato Adicional de 1834, agora elas adquiriram um caráter bem mais marcante na medida em que a Constituição de 1988 elevou os municípios à categoria de entes federativos. Na ausência de um sentido explícito e consequente do pacto federativo por cooperação recíproca, até por omissão do Congresso Nacional, a descentralização, nas mãos de um governo central poderoso, ganha um sentido de centralização de concepção e descentralização da execução nos níveis subnacionais de governo. A rigor, as políticas de descentralização, sobretudo se acompanhadas do atual modo vigente do pacto federativo, significam um repasse de responsabilidade dos escalões nacionais para os subnacionais. Se estes últimos não forem capazes de sustentar suas responsabilidades, o risco é o de haver um deslocamento do público para o privado e aí reside o risco maior de uma competitividade e seletividade, de corte mercadológico, pouco naturais aos fins da educação.

Sob outro enfoque, Romão (2010) pondera que é preciso cuidado em não tomar como sinônimos os conceitos de descentralização e municipalização. O autor alerta que

associar a ideia de descentralização somente às tendências neoliberais, em muitas situações, não permite perceber este caminho como algo em potencial, mediante a construção de mecanismos que ofereçam maior envolvimento e participação direta. Este autor toma como exemplos o caso da elaboração de planos de educação, o desenvolvimento dos sistemas municipais de educação, a participação em conselhos deliberativos e outros (ROMÃO, 2010).

Como discutimos anteriormente, a dificuldade de se efetivar um sistema nacional de educação que contemple toda a população brasileira tem sido um grande desafio histórico. Esta realidade é denunciada de forma enfática nos acampamentos e assentamentos. Ou seja, sob essa dinâmica, entre limites e a ausência da oferta escolar é que as vivências e discussões dos militantes dos movimentos sociais do campo produziram um interesse em torno da educação, primordialmente, neste caso, o MST, considerado como precursor na formulação de uma identidade para a educação do campo.

Temos assim, de um lado, um cenário em que mudanças são anunciadas, como os programas de nucleação escolar que, embasados em um discurso de racionalidade e qualidade, reduzem a oferta de escolas. De outro, encontramos vivências educativas concretas exercidas pelos movimentos sociais, como é o caso do MST, que também comporta no bojo de suas lutas a garantia de direitos, dentre estes, a educação.

Importante reconhecer, ainda, que esse embate foi e continua se estabelecendo em um panorama de expansão da agricultura industrial³⁹, que contribui, por sua vez, para a redução populacional nas áreas rurais, embora de formas diferenciadas em cada região do país⁴⁰. Temos clareza que o êxodo rural no Brasil, principalmente motivado pela industrialização, teve força nos anos de 1960-1970, onde a população deixou de ser predominantemente rural. Mas, esse fluxo de mobilidade teve continuidade nos anos posteriores (IBGE, 2017). Tomamos como exemplo a região sul, tratada pelo Atlas da Questão Agrária Brasileira e apresentada por Girardi (2017):

³⁹ Utilizaremos o conceito de agricultura industrial para identificar as formas produtivas provenientes da industrialização ao longo do tempo, comportando tecnificação e utilização de insumos sintéticos.

⁴⁰ Tendo em vista a complexidade de cada território que constitui o campo brasileiro e as modificações econômicas que vão se estabelecendo nas diferentes épocas, tratamos aqui de dados da população urbana e rural em termos absolutos.

A região Sul passou a apresentar uma intensa perda de população rural a partir de 1970, também por influência da industrialização e modernização da agricultura, que transbordou do Sudeste para o Sul, contemplando assim toda a região concentrada. Em 2000, a população rural da região Sul contava com 744.644 habitantes a menos do que em 1950 (decréscimo de 13%), embora a população total da região tenha aumentado 17.248.913 habitantes no mesmo período.

Em certa medida, o MST e outros movimentos de lutas e resistência no campo representam uma contraposição às tendências hegemônicas de urbanização. O MST, ao disputar o acesso à terra para suprimento de necessidades básicas da sobrevivência, parte de uma materialidade substancial, e este mesmo sentido ocorre nas lutas pela educação, mediadas por este movimento social.

Para este estudo priorizamos a observação de acontecimentos a partir de 1997 por ser este o marco temporal que situa a origem de utilização do termo *educação do campo*, no entanto, sem desconsiderar que sua gênese está relacionada com os períodos anteriores vivenciados pelo MST⁴¹. A ênfase dos temas das conferências, que veremos em seguida, se afirma na reivindicação das políticas públicas, uma vez que se concebe a escolarização como direito social fundamental a ser garantido pelo Estado (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Posto isso, cabe delimitar a partir de agora alguns fatos e eventos que demarcam a construção e a formulação da concepção da *educação do campo*, bem como dos eixos que deram suporte e orientaram a política nacional proposta e levada a cabo nas duas últimas décadas.

2.2 Da concepção de Ensino Rural para a Educação do Campo

Podemos sinalizar dois eventos como marcos referenciais na luta pela *educação do campo*: o “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” – 1º ENERA, ocorrido em 1997 em Brasília–DF e a “1ª Conferência por uma educação básica do campo” no ano de 1998, em Luziânia–GO.

⁴¹ As discussões teóricas de cunho filosófico e pedagógico que orientavam as práticas educativas no MST anterior a esta fase reunia-se no arcabouço de uma proposta intitulada Pedagogia do MST.

O 1º ENERA teve um direcionamento claro aos educadores que atuavam em áreas de reforma agrária, tendo o MST como organizador e o apoio das seguintes entidades: Universidade de Brasília (UnB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (KOLLING *et al.*, 1999).

A participação e financiamento por parte de entidades e organizações alheias ao MST tem sido alvo de críticas de alguns estudos. Em nossa compreensão esta situação deve ser entendida na dinâmica analisada por Gohn (2011) sobre o estudo do terceiro setor, uma vez que os próprios movimentos sociais, por necessidade de sobrevivência, possuíam relações com estas organizações.

Para Munarim (2008), o 1º ENERA se constitui como um ‘momento histórico’, não como um evento passageiro qualquer, mas como um conjunto de ações humanas que se caracteriza como uma prática social. O autor atribui primordial importância a este evento ao afirmar que: “O ENERA seria um exemplo paradigmático do que estou chamando de ‘momento’. No caso, este é o primeiro ‘momento’ do Movimento Nacional de Educação do Campo” (MUNARIM, 2008, p. 62).

Após a realização desse encontro, representantes das instituições anteriormente citadas se reuniram para organizar um evento que pudesse ampliar essa discussão, com maior número de segmentos envolvidos. Assim, entre os meses de maio e junho de 1998, foram promovidos encontros em 23 estados brasileiros, com a participação de várias entidades e organizações sociais, culminado na Conferência Nacional que foi realizada entre 27 e 30 de julho, com a presença de 974 delegados (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Foi no desenvolver das conferências (tanto as de nível estadual, quanto nacional), que o enunciado “*Por uma educação básica do campo*” foi ratificado enquanto denominação para um movimento de articulação em todo o território brasileiro. A realização das conferências aglutinou diversas pessoas e representações, colocando em destaque o papel dos movimentos sociais do campo no levantamento das prioridades a serem discutidas. Neste período via-se uma ascensão de números de acampamentos e assentamentos ligados ao MST, que de certa forma, contribuiu com os referenciais

políticos e pedagógicos contidos no debate.

Segundo os materiais⁴² que registram essa trajetória, o título dado às conferências buscou exprimir as seguintes ideias:

Em primeiro, destaca-se que, ao iniciar com o termo *Por uma* reflete “[...] o desafio da construção, do processo que se pretende desencadear com a conferência [...]” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 29). Ou seja, denota o caráter de movimento e a necessidade de ação diante daquilo que precisa ser realizado e conquistado. Assumindo um papel de denúncia pela ausência da oferta da educação básica no campo, mas também sinalizando a perspectiva de construir estratégias de superação.

Em seguida, delimita o foco de debate à questão da *educação básica*⁴³. Nesta direção, observa-se a concordância com a terminologia adotada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, daquilo que se compreende como uma educação necessária, enquanto direito social e dever do Estado. Conforme Cury (2002, p. 169), a Constituição Federal de 1988 criou as condições para que a LDB n. 9.394/96 assumisse o conceito de Educação Básica como um nível da educação nacional, congregando, articuladamente, as etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O autor destaca o caráter inovador dessa formulação:

Trata-se, pois, de um conceito novo, original e amplo em nossa legislação educacional, fruto de muita luta e de muito esforço por parte de educadores que se esmeraram para que determinados anseios se formalizassem em lei. A ideia de desenvolvimento do educando nestas etapas que formam um conjunto orgânico e sequencial é o do reconhecimento da importância da educação escolar para os

⁴² Para conhecer o processo de desenvolvimento da articulação e das conferências, é possível consultar o conjunto de materiais da Coleção “Por uma educação básica do campo” composto por 7 cadernos, dos quais apenas 6 foram publicados: **CADERNO 1** KOLLING, Edgar Jorge; Ir. NERY e MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: UnB, 1999; **CADERNO 2** ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Maçano (Orgs). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Brasília: UnB, 1999; **CADERNO 3** BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: UnB, 2000; **CADERNO 4** KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: UnB, 2002; **CADERNO 5** MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004; **CADERNO 7** SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: Campo-políticas-educação**. Brasília: NEAD/INCRA/MDA, 2008.

⁴³ Nas primeiras conferências o foco estava claro na prioridade da oferta da educação básica. A partir de 2002 o termo “básica” foi suprimido dos documentos porque houve o entendimento de que era necessário ampliar o direito de acesso para além do Ensino Médio e também dos limites da escola formal. (KOLLING *et al*, 2002, p.7).

diferentes momentos destas fases da vida. [...] Base provém do grego *básis*, eós e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar (CURY, 2002, p. 169).

Por fim, o debate busca problematizar a utilização da expressão *campo*. É no desenrolar das conferências que se tratou de uma tomada de posição em relação ao tipo de território que se defendia, delimitando a diferenciação entre *educação rural* e *educação do campo*:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho do meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Percebe-se, nesta formulação, a busca de uma identidade, uma definição que englobasse os sujeitos partícipes desta educação, dando ênfase para aqueles que vivem do próprio trabalho. Ou seja, não estão contempladas formas de exploração da atividade agrícola, como o latifúndio e/ou o agronegócio, considerados como oposição aos modos de vida dos povos que se relacionam com o trabalho direto na terra e seus recursos. Nota-se, ainda, uma tentativa de inclusão de quem seriam esses sujeitos que vivem do trabalho: camponeses, quilombolas, etnias indígenas, assalariados e outros. O debate em torno da formação e composição do campesinato no Brasil tem motivado uma série de discussões que não temos condições de desenvolver neste estudo⁴⁴. Entretanto, entendemos que este seja um ponto importante que, a partir de diferentes interpretações e convicções teóricas, expressa a complexidade na busca de agregar grupos de diferentes sujeitos sob uma mesma estratégia. Enquanto a discussão estava circunscrita ao âmbito do MST havia um direcionamento claro em torno de uma proposta, afinal, tratava-se de um grupo de pessoas com maior similaridade entre si: os acampados e

⁴⁴ Sobre o conceito de camponês ver Ianni (2003); Costa e Carvalho(2016); Marques Maestri (2016); Oliveira (2016) e outros reunidos na obra: STÉDILE, João Pedro (Org.). A questão agrária no Brasil: interpretações sobre o camponês e o campesinato, 2016.

assentados que se articularam ao movimento social objetivando a conquista de terra para sua sobrevivência.

Em sua obra “A Pedagogia do MST”, Caldart (2000) aponta para as matrizes formativas desta pedagogia: Pedagogia da *luta social*; Pedagogia da *organização coletiva*; Pedagogia da *terra*; Pedagogia da *cultura*; Pedagogia da *história*. Fica claro, nesta formulação, a identidade dos Sem Terra, ligada às suas vivências de participação, de organização, de estudos e de lutas no movimento social. Entretanto, os acampamentos e assentamentos não são os únicos territórios que comportam a *educação do campo*. Nos anos subsequentes, o aprimoramento e a ampliação da articulação avançou para outros espaços e grupos sociais, como descreve Munarim (2008, p. 61):

Nesse contexto, o MST, sem dúvida, pode ser considerado o movimento social de importância vital para o início do Movimento de Educação do Campo. Ao par de sua permanência, entretanto, convém assinalar que outros sujeitos coletivos forjados em torno da questão do campo, com entrada mais tarde neste Movimento, constituem hoje, essa dinâmica. Destaque-se as organizações de âmbito nacional ou regional, como por exemplo, o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos e federações estaduais vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), assim como “seu” Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (vide Marcha das Margaridas), a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local.

Esta ampliação de participação fica expressa em 2002, quando da realização de outro evento denominado “Seminário Nacional Por uma Educação do Campo”, com representantes das escolas do campo, dos movimentos sociais do campo, de universidades, de órgãos de governos, municipais, estaduais e federais e de várias organizações não governamentais.

Foi no ambiente desse seminário que intensificou-se a discussão em torno das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – DOEBCs, que já haviam tramitado no Conselho Nacional de Educação – CNE e aprovadas nesta instância no dia 04 de dezembro de 2001. O documento aprovado vinha acompanhado por parecer emitido pela relatora conselheira Edla de Araújo Lira Soares. Neste relatório consta uma retrospectiva em torno da legislação educacional brasileira, explicitando a

condição de marginalização histórica da população camponesa em relação ao acesso à educação, justificando a necessidade premente da formulação de uma política específica para educação do campo. Afirma-se, assim, a centralidade da discussão em torno das lutas por políticas públicas e por uma identidade própria à educação e às escolas do campo (KOLLING *et al.*, 2002, p. 15). Conforme avaliação de Caldart (2002, p. 26-27):

Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento mais pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratado como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. A educação do campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo povo à educação.

Entende-se, a partir das narrativas, que as organizações sociais presentes nesses espaços de articulação vinham desenvolvendo diversos processos educativos, em diferentes locais e formatos. Alguns com maior grau de autonomia, outros vinculados a parcerias, muitos ocorrendo nas escolas formais em condições mais ou menos adequadas, outros funcionando de forma não contínua. Mas, uma questão se apresentava como pertinente: a precariedade da oferta educacional enquanto política pública. Neste sentido, a reivindicação pelo direito à educação passa a ser peça-chave do movimento e da própria construção da educação do campo:

Na perspectiva do “direito a ter direito”, no Brasil das duas últimas décadas, e mais precisamente da última década, constata-se um *movimento social por uma Educação do Campo*. Esse movimento ganha contorno nacional tendo base na militância de organizações e movimentos sociais do campo e importante setores universitários. A mira desses movimentos são as políticas públicas. A fonte de inspiração teórica no campo pedagógico são as experiências sistematizadas ao longo da história, desenvolvidas por educadores humanistas, bem como as experiências concretas protagonizadas pelos próprios sujeitos da ação mobilizadora: os trabalhadores do campo. A fonte ético-política são os acordos e as declarações internacionais e a Constituição Brasileira (MUNARIM *et al*, 2009, p. 57. *Grifo do autor*).

É possível observar que todo esse processo resultou em uma maior

legitimação da *educação do campo*, tanto na esfera conceitual, quanto na evidência de ações efetivas que apontam para a proposição de políticas públicas na esfera dos direitos. Em termos conceituais, é importante a demarcação de três momentos que vão dando forma e buscando a síntese das discussões coletivas:

a)O primeiro, em 1998, quando da realização da Primeira Conferência “Por uma Educação Básica do Campo”:

Entende-se por *escola do campo* aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999. Grifo dos autores).

b)O segundo, no parecer da relatora Edla de Araújo Lira Soares, do Conselho Nacional de Educação, ao defender a implantação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A educação do campo, tratada como educação rural, na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, neste sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e as realizações da sociedade humana (MEC, 2002, p. 4-5).

c)O terceiro, no Dicionário da Educação do Campo, obra elaborada coletivamente e que objetiva construir e socializar uma síntese de compreensão teórica, com base na concepção produzida e defendida pelos movimentos sociais camponeses em 2012. Na busca por uma definição, Caldart (2012), que desenvolve o verbete, expressa sua compreensão da seguinte forma:

Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação **do** campo não é **para** nem apenas **com**, mas sim **dos** camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido (CALDART, 2012, p.261. *Grifo da autora*).

Neste conjunto de formulações fica evidente a tentativa de distanciamento das concepções e das características de outros projetos de cunho assistencialista e compensatório que, historicamente, foram propostos para as escolas rurais. Ou seja, há uma tentativa de diferenciação em relação aos princípios de alguns ideais pedagógicos já formulados para a educação rural e criticados em alguns estudos, como o movimento denominado de “ruralismo pedagógico”, já citado anteriormente.

Segundo Calazans (1993), foi na década de 1930 que se consolidou a ideia em torno de um “ruralismo pedagógico”, motivando estudos e levantamentos nas décadas seguintes (1993 p. 18-19). A autora recupera debates e ações da educação rural até a década de 1970, analisando vários materiais produzidos por diferentes agentes. Utiliza como referências anais de importantes eventos de educadores⁴⁵, bem como orientações de projetos e programas implantados a nível governamental e com recomendações de organizações internacionais, principalmente após a década de 1950. Calazans (1993) reconhece, ainda, diferentes concepções nos materiais analisados, mas destaca a predominância de um viés funcionalista no conjunto das ações que, em síntese, delineavam processos formativos para atender a demanda de força de trabalho exigida pelo mercado capitalista.

A ligação estreita entre políticas de educação e mercado é bastante evidente no âmbito da formação profissional de técnicos agrícolas, como assinala Gritti (2008, p. 132), que analisou a trajetória de desenvolvimento destes cursos no Brasil. A autora destaca que desde sua origem a educação profissional no Brasil teve maior articulação institucional com órgãos ligados à esfera produtiva do que com os responsáveis pela organização da educação. Os primeiros cursos oferecidos nas “escolas de aprendizes e artífices”, criadas em 1909, estavam subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e esta forma de dependência administrativa perdurou pelas próximas décadas. Segundo a autora, embora o ensino agrícola ao longo do tempo tenha assumido formas diferentes, somente em 1967 é que sua administração passará para a incumbência do Ministério da Educação e Cultura (GRITTI, 2008, p. 134).

⁴⁵ Uma das referências bastante utilizada pela autora trata-se dos Anais do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia em junho de 1942. Os Anais deste evento foram publicados pelo IBGE: Rio de Janeiro em 1944 (CALAZANS, 1993).

Assim, em conformidade com as reflexões de Calazans (1993) podemos afirmar que as iniciativas de educação rural ficaram quase exclusivamente restritas à conformação do desenvolvimento capitalista na ótica de modernização do campo, além de assumir o papel de contenção social com as ideias de fixação do homem no campo. Para isso, em diversos momentos podemos observar a transposição de modelos importados para a resolução dos problemas nacionais, neste caso, o problema apontado é o “atraso do meio rural”. Este aspecto é assim criticado por esta autora:

Tal traço motiva reservas quanto à natureza alienígena dos programas implantados no Brasil de então. São os chamados “pacotes” que chegam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa. Parece não se questionar a inadaptabilidade de seus métodos e conteúdos à realidade brasileira, e fica sempre a questão do papel relativo em tais discussões do pensamento social brasileiro. Isto é, de que forma a tradição brasileira de investigação e debate sobre questões rurais nacionais é chamada a intervir, pelo menos para operar as mediações indispensáveis à aclimação de tais programas aos trópicos (CALAZANS, 1993, p. 27-28).

Esta preocupação também é evidenciada por Ribeiro (2010, p. 171):

[...] as instituições encarregadas de colocar em prática aquelas políticas recebiam “os pacotes” prontos sem poder interferir em seus objetivos, conteúdos, metodologias. Assim, os repassavam às escolas, aos centros comunitários, às paróquias e aos sindicatos de trabalhadores rurais, que eram tomados como parceiros, sem que tivessem participado da elaboração dos referidos “pacotes”.

Quando se utiliza a expressão “pacotes”, está se referindo aos diversos momentos em que ocorreram intervenções de agentes externos na recomendação/imposição de ações a serem executadas na educação. Apresentados em diversos formatos, mais ou menos explícitos, tais como: planos, metas, objetivos, estratégias, recursos metodológicos, materiais, conteúdos, entre outros. Ribeiro (2010), ao analisar o conjunto destas iniciativas, no caso da educação rural, aponta uma dinâmica irregular nas finalidades e objetivos relacionados com os acontecimentos que ocorriam no Brasil e no mundo em cada período. Sintetiza, basicamente, estes movimentos em duas fases, a do ruralismo pedagógico nos anos de 1930/1940 e outra entre os 1950/1960, motivadas pelo projeto nacional desenvolvimentista brasileiro. Na primeira ficava claro o estímulo à

permanência dos agricultores no campo, influenciado pela crise econômica mundial da 2ª Guerra, onde os países buscavam políticas de contenção aos conflitos sociais, bem como reprimir o desemprego nas cidades. Na segunda é possível perceber um incentivo à busca dos direitos e empregos dos agricultores na cidade, correspondendo ao processo de substituição das importações e industrialização que ocorreu no Brasil, onde se necessitava de mão de obra escolarizada, além de uma preocupação norte-americana com a possibilidade do avanço da perspectiva comunista, motivada pela Guerra Fria. (RIBEIRO, 2010, p. 172-173).

Outra analogia que deve ser feita ao uso do termo “pacotes” no contexto das escolas rurais tem correspondência com a investida capitalista dos produtos industriais e determinadas tecnologias para uso na agricultura, que foram amplamente divulgados em campanhas e materiais. Segundo Alentejano (2012, p. 478), isso já era observado desde a década de 1950, porém teve maior ênfase após o Golpe de 1964, acelerando o processo de modernização da agricultura. Este autor também enfatiza a criação de um sistema de pesquisa, assistência técnica e extensão rural, além de mecanismos de financiamento para a adoção destas tecnologias. O conjunto deste pacote tecnológico que se convencionou chamar de Revolução Verde é composto por insumos de base industrial, sementes de laboratório, mecanização, monocultivo em grandes extensões territoriais, entre outros, também associado a uma base ideológica de valorização do progresso (PEREIRA, 2012, p. 685).

Desta forma, podemos compreender a pressão exercida sobre a educação rural, vista como atrasada, devendo se integrar a um plano de desenvolvimento, embora em termos de investimentos sempre relegada a condições precárias. Imbuídos desta crítica, os documentos que trazem a síntese dos debates realizados durante as conferências *Por uma educação do campo* também tratam da recorrente inadequação de modelos escolares suplantados para o rural, assim evidenciado no primeiro material produzido: “O que defendemos é a construção da escola que queremos. Não é nosso interesse a cópia de modelos importados de escolas que não contribuem para a compreensão das nossas realidades” (FERNANDES, 1999, p. 66).

A partir da elaboração acima fica evidente a busca pela afirmação do protagonismo

dos povos do campo nesta construção. Entretanto, sabe-se que no complexo tecido social outras forças e representações atuam, produzindo processos de continuidade e/ou transformação. Sobre isso, é necessário reconhecer que mesmo em ambientes onde foram possíveis conquistas concretas com as lutas sociais efetuadas, não houve uma ruptura e/ou modificação imediata em relação aos problemas e modelos anteriores. No exemplo do MST, os assentamentos apresentaram os mesmos, em alguns casos, maiores dilemas enfrentados por comunidades rurais, como a efetivação de políticas de atendimento escolar. O que podemos sinalizar é que o nível de autonomia em termos de exigência da escola e definição do projeto de educação está proporcionalmente relacionado ao grau de organização e mobilização das comunidades existentes em cada local.

Também é importante salientar que a busca de novos grupos na articulação da educação do campo nem sempre representou um sentido de fortalecimento, fazendo emergir contradições internas. Estas dificuldades podem ser evidenciadas na tentativa de constituição dos Fóruns Estaduais de Educação do Campo e do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC⁴⁶, que deveriam agregar setores governamentais e grupos representativos da sociedade civil organizada.

Assim, na virada do milênio teremos a implementação de ações que contribuirão com a política de *educação do campo*, cujo diálogo inicia em 2001 no CNE, e aprovação das DOBECs em 2002. Entretanto, estas ações ganham maior apoio no âmbito do Poder Executivo do Governo Federal no mandato de Luís Inácio da Silva, em 2003. Em 2004 foi organizada a II Conferência Nacional, agora com o apoio do MEC, e neste mesmo ano foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, passando a incorporar, posteriormente, o termo Inclusão (SECADI).

Segundo o MEC, a SECADI tem como atribuição “implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais” (MEC, 2012).

⁴⁶ O FONEC foi oficialmente constituído em 2010 contando com a representação de órgãos governamentais e entidades representativas, como movimentos sociais do campo, sindicatos de trabalhadores e instituições de ensino superior.

Entretanto, é necessário salientar que a simples criação de uma secretaria na estrutura estatal não significa a resolução de todos os problemas, mas apresenta avanços se comparada à situação anterior, conforme assinala Munarim (2009, p. 61-62):

Evidências demonstram que a estrutura criada no interior do MEC para dar conta da agenda de Educação do Campo, se mostra ainda muito frágil dentro da pesada e historicamente refratária estrutura desse ministério às inovações de cunho democrático. De toda forma, a julgar por programas em vigência, bem como por certas resoluções produzidas no Conselho Nacional de Educação, é imperioso admitir que passos importantes têm sido dados por esse ministério.

Já na avaliação de Cherobim (2014), apoiada em estudos de outros autores, a criação de estrutura para atendimento da educação do campo na esfera institucional não promoveu mudanças significativas perante a realidade anterior; antes, representou um retrocesso no que diz respeito ao caráter de luta inicial do movimento. Segundo ela, a mediação exercida pelo Estado acabou trazendo um papel de acomodação dos movimentos de reivindicação, com centralidade quase que apenas nos processos que garantiriam a inclusão:

Em nosso entendimento, a SECADI/MEC, atuando como representante do Estado, possui a função de mediar o diálogo com os movimentos sociais, assim como gerenciar políticas “diversas” e fragmentadas, as quais não se enquadram nas ações educativas gerais, fomentou a necessidade da criação de políticas de inclusão e para públicos “diversos” e ao mesmo tempo “específicos”. Embora as ações da SECADI/MEC sejam direcionadas a públicos ditos “especiais”, estas se articulam com as demais políticas desenvolvidas pelo Estado capitalista que busca minimizar as contradições próprias desse sistema (CEHROBIM, 2014, p. 184).

Concordamos com a identificação do resultado da autora, onde, em geral, o caráter de maior enfrentamento dos movimentos sociais acabou sendo substituído pelos expedientes de negociação e que a diluição das reivindicações em tratamentos específicos dificultaram a percepção de um problema maior na conjuntura total. Porém, entendemos que estes desencadeamentos não são apenas fruto das decisões tomadas pela articulação em torno da *educação do campo*, mas reflexo de outros efeitos, fenômenos e ações que ocorrem no cenário político. A pergunta, neste caso, pode ser feita da seguinte forma: haveria outro caminho mais adequado na busca de garantir a

educação pública no campo brasileiro? Em meio a esta questão veremos que um conjunto de ações na esfera das políticas educacionais foi se desenvolvendo. Essas ações expressam-se na forma de normas e orientações, mas também na oferta de programas especiais de atendimento que pretendemos apresentar em seguida.

2.3 Legislação e ações da política de Educação do Campo

Como respostas às ações desencadeadas pela articulação em defesa da educação do campo foram elaboradas e aprovadas um conjunto de leis que estabelecem procedimentos e orientações para o funcionamento das escolas do campo e programas específicos de formação. Este passo tornou-se importante para garantir um processo de legitimação e perenidade ao conjunto de pautas colocadas nos últimos anos, buscando resolver as maiores dificuldades enfrentadas nas escolas do campo ou na ausência delas.

Desta forma, embora estes processos tenham ocorrido de forma simultânea, para efeitos de exposição organizamos estes elementos em duas partes. Na primeira, recorrendo à descrição das normas, resoluções, decretos e leis que compõe as DOEBECs. Na segunda, discorreremos sobre os principais programas de formação em atividade, que buscam complementar esta política.

2.3.1 As diretrizes operacionais e as leis da Educação do Campo

As DOEBECs, conteúdo da Resolução 01/2002, tiveram aprovação da Câmara Federal em abril de 2002. Estas diretrizes estabelecem um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar os projetos institucionais das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais de todos os níveis de ensino: Educação Infantil; Ensino Fundamental e Médio; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Indígena; Educação Profissional de Nível Técnico; Formação de Professores. Sinalizam, portanto, um marco no estabelecimento de uma política específica e diferenciada,

conforme abordamos anteriormente.

Esta resolução veio acompanhada pelo relatório do CNE, em defesa da formulação das diretrizes específicas e fundamentada na argumentação de que, historicamente, se presenciou uma condição de marginalização dos povos do campo em relação ao acesso educacional. Segundo a relatoria, a concepção de Educação do Campo deve se pautar no ideal de emancipação humana, na consideração de aspectos da cultura campesina, da identidade dos sujeitos, das relações socioambientais e, também, das organizações políticas (SOARES, 2001).

O documento final é composto por dezesseis artigos que buscam afirmar a identidade das escolas do campo, o diálogo com os movimentos sociais, princípios de autonomia e gestão democrática. Embora seu conteúdo apresente-se de forma genérica, a aprovação deste documento simbolizou o reconhecimento e visibilidade da educação do campo e, de certa forma, o reconhecimento das lutas empreendidas pela articulação.

Estas diretrizes são consideradas o marco do reconhecimento da especificidade das escolas do campo para a organização do ensino público, do nível básico ao superior. Como o termo designa, estas diretrizes devem fundamentar e orientar a política e dar suporte em termos de concepção e objetivos da educação dos povos que vivem no campo. A partir desta aprovação, novas regulamentações foram sendo apresentadas no sentido de complementar o conjunto das políticas, cujas principais apresentaremos a seguir:

a) Parecer CNE/CEB n. 1, de 02 de fevereiro de 2006 – que dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.

No que concerne ao tema, a LDB n. 9.394/96, em seu artigo 28, permite adequações para as escolas rurais ao prever: “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. (BRASIL, 1996). Remetendo à questão do calendário escolar nos seguintes itens: “II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho da zona rural”. (BRASIL, 1996).

No entanto, embora a legislação permitisse “flexibilidade” na organização dos calendários, muitas experiências educativas realizadas – que utilizavam a metodologia da alternância – tinham dificuldades em seus processos de reconhecimento dentro dos sistemas de ensino. Este tem sido um limitante apontado desde a realização da 1ª Conferência Por uma Educação Básica do Campo, que identificava os calendários da maioria dos sistemas como “alheios à realidade do campo” (1999, p. 44).

As experiências dos Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs⁴⁷, que funcionam no Brasil desde a década de 1960, têm se constituindo num processo contínuo de busca por reconhecimento e legitimidade. Como muitos estão vinculados aos sistemas municipais ou estaduais de ensino, acabam enfrentando diferentes dificuldades, uma vez que possuem características que nem sempre se adaptam às regras estabelecidas para as outras escolas.

A padronização da utilização do tempo e a rigidez dos programas de ensino, dentre outras características, são atribuídas aos modelos tradicionais de escola e alvos de antigas e recorrentes críticas no campo educacional. Existe similaridade entre os processos gerenciais utilizados na organização do trabalho fabril e a forma como muitas escolas foram se desenvolvendo, refletindo em estandarização e automação do ensino. A falta de compreensão e de respeito sobre os diferentes contextos de vida é associada a situações excludentes de formação, uma vez que pressupõe condições uniformes entre os indivíduos e grupos. Neste sentido, reger o tempo escolar a partir de critérios urbanos que, por sua dinâmica social, já possuem certas regularidades e, na maioria dos casos, oferecem melhores condições de acesso, é visto como fator promotor de desigualdades.

Por outro lado, esta mesma “flexibilidade”, como discutido anteriormente, pode somar a uma perspectiva política neoliberal que, no contexto da organização do ensino, tem merecido críticas no que diz respeito a uma permissividade na adequação de formas precárias de atendimento. A existência de cursos com menor carga horária, na modalidade à distância, algumas vezes legitima processos formativos descontínuos, fragmentados e aligeirados. Curiosamente ou não, estes tipos de cursos são quase

⁴⁷ A denominação CEFFAs reúne as escolas com diversas denominações que utilizam a pedagogia da alternância. Podemos citar como exemplo: CFFAs – Centro Familiar de Formação por Alternância; CFMs – Casas Familiares do Mar; CFRs – Casas Familiares Rurais; ECORs – Escolas Comunitárias Rurais; EFAs – Escolas Famílias Agrícolas.

sempre oferecidos aos membros das classes trabalhadoras.

Desta forma, embora a regulamentação desta lei possa se tornar um eficiente mecanismo para atender as experiências pedagógicas dos CEFFAs que, historicamente, demonstraram compromisso educativo, há de se ter atenção para que não se converta, justamente por seu caráter diferenciado, em uma nova forma de discriminação, permitindo ou promovendo processos encurtados de formação, sem as condições objetivas necessárias.

Quando as organizações sociais promovem a discussão da alternância como metodologia, estão pressupondo uma concepção alargada de tempo e espaço educativo, com acompanhamento e recursos (materiais e humanos) adequados a esta prática. Ter o direito assegurado de desenvolver o calendário em alternância através das políticas é parte do caminho, mas não garante que isso será efetivado satisfatoriamente.

b) Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008 – que estabelece diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Trata-se de uma lei complementar em que se enfatiza a oferta de vagas em escolas mais próximas ao local de residência dos alunos, orientando sobre os processos de nucleação escolar, ordenamento de turmas e oferta de transporte escolar. Esta questão diz respeito à garantia do acesso escolar das crianças que vivem no campo, e busca solucionar possíveis transtornos ocorridos pela implantação dos projetos de nucleação escolar que, de modo geral, transferiram as matrículas para os centros urbanos, conforme descrito anteriormente. A partir desta resolução, orienta-se que os processos de agrupamentos, quando necessários, devem ser feitos no próprio espaço do campo.

Estas orientações também almejavam garantir mínimos padrões qualitativos do trabalho pedagógico, estabelecendo critérios pra reagrupamentos de turmas, proibindo a composição de turmas com níveis de ensino diferente. As escolas isoladas, muitas unidocentes e/ou multisseriadas, apresentavam condições muitas vezes adversas ao bom desempenho, reunindo, por exemplo, alunos de anos iniciais e anos finais em uma mesma turma. A normativa orienta a partir de quais parâmetros estes agrupamentos

podem ser realizados. Junto a isso, o documento trata ainda das dificuldades na oferta do transporte escolar, que também representa uma problemática grave. Em muitas situações, a oferta do serviço de transporte apresenta problemas, quer seja pelas condições dos veículos e das estradas ou pelas jornadas excessivas a que muitas crianças são submetidas.

O estabelecimento destes critérios corresponde aos anseios discutidos desde a primeira conferência, onde eram denunciadas situações de abandono e sucateamento das escolas rurais, além do acelerado processo de extinção de unidades. Algumas dificuldades se acentuaram como processo de municipalização de ensino implantados, sobretudo a partir das décadas de 1990. Novamente, nos deparamos com o tema da descentralização do ensino, que possui defensores e críticos. Importa frisar que, em nossa avaliação, a problemática da precarização vai para além da discussão da esfera federativa – responsável pela manutenção das escolas que a mantém. Não existem soluções mágicas, porém, entendemos que a normatização de critérios mínimos pode coibir ações menos comprometidas com a qualidade de ensino.

c) Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Este decreto propõe a organização da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, em regime de colaboração entre os entes federados, em consonância com o estabelecido pela LDB n. 9.394/96. Estabelecerá os princípios e objetivos desta formação, prevendo a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de apoio, que deverão planejar e acompanhar os processos com base nos dados do censo escolar.

Atribui a função de fomento à CAPES, prevendo que devam ser priorizados processos formativos ofertados por instituições públicas de educação superior. A demanda por formação inicial de professores também representa um ponto debatido na esfera do movimento de articulação. Podemos associar este decreto-lei à criação ao

programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, o PROCAMPO, que será analisado de forma mais detalhada em seguida.

d) Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009 – Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) aos alunos da educação básica.

Não se trata de uma lei específica para as escolas do campo, mas vem ao encontro de uma demanda de discussões, uma vez que estabelece diretrizes sobre a alimentação escolar, trazendo o estímulo da participação e controle social pelas comunidades na gestão da merenda. Detalhará o regime de colaboração entre os entes federados, buscando primar pela oferta de uma alimentação saudável e adequada, respeitando as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e tradição da localidade.

Esta lei mencionará a questão dos parâmetros de sustentabilidade e diversificação agrícola da região, tema que acompanha o debate da educação do campo desde suas primeiras formulações. Apresenta como novidade, em seu artigo 14, critérios sobre a utilização dos recursos financeiros do PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar. Nele, prescreve-se a utilização de, no mínimo, 30% (tinta por cento) “[...] na aquisição de gêneros alimentícios diretamente da agricultura familiar e do empreendedor familiar rural ou de suas organizações, priorizando-se os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e comunidades quilombolas” (BRASIL, 2012, p. 61).

O PNAE tornou-se um programa de estímulo a diversos grupos de agricultores, sinalizando uma alternativa viável para os produtores. Entretanto, assim como outros programas sociais, corre o risco de enfraquecimento e até de extinção em momentos de crises políticas.

O decreto também regulamentou a suplementação de recursos financeiros a partir do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola, beneficiando, com essa medida, muitas escolas localizadas no campo, sendo as mesmas consideradas de caráter inclusivo e recebendo um acréscimo de recursos financeiros neste programa.

e) Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010 – Dispõe sobre a política de

educação do campo e o Programa Nacional da Educação da Reforma Agrária – PRONERA.

Este decreto trata, em seus dez primeiros artigos, de ações prioritárias para a ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior no campo. Estabelece parâmetros para designar o que devem ser consideradas populações do campo e escolas do campo. Descreve os princípios da *educação do campo* e mecanismos que possam superar as defasagens históricas desta modalidade educacional.

Em seguida, detalha as ações a serem desenvolvidas e garantidas para as populações do campo, quer seja: acesso aos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior; investimento em estrutura física; investimento em formação inicial e continuada; aplicação em recursos didáticos e pedagógicos específicos; financiamento de transporte escolar; normas para adequação de calendário escolar.

A partir de seu artigo 11, o decreto detalhará a política do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, destinado aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional da Reforma Agrária, executado pelo INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária no âmbito do MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário. Sobre este programa, teceremos considerações em seguida, uma vez que se trata de um programa de formação em evidência dos últimos anos.

Reafirmamos o vínculo estreito entre pressão social e a elaboração das políticas direcionadas e específicas de *educação do campo*. Pressão que foi e é exercida, principalmente, a partir da articulação dos movimentos e organizações sociais do campo, desde o final da década de 1990, conforme identificamos anteriormente. Para evidenciarmos a materialização desta política, apresentaremos dois programas educacionais que também possuem a especificidade de atendimento, ou seja, são destinados aos povos do campo.

2.3.2 Programas governamentais na Educação do Campo

Desde a criação da SECADI, junto ao Ministério de Educação, diferentes formas

estruturais se configuraram na organização das ações. Alguns projetos e programas tiveram menor duração e menos visibilidade, enquanto outros de maior proporção atingiram maior número de pessoas e receberam mais investimentos. Algumas modificações puderam ser observadas sobretudo a partir de 2016, quando foram anunciadas medidas de contenção orçamentária. Tendo em consideração esta mobilidade, optamos por apresentar dois dos principais programas vinculados à formação dos trabalhadores do campo: o PRONERA e o PRONACAMPO.

a) O PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – foi criado em 1998, portanto, anterior ao conjunto das *políticas de educação do campo*, descritas anteriormente. Foi criado com a intencionalidade de compor uma política pública de *educação do campo* instituída no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Inicialmente, destinava-se apenas aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA; mais tarde, passou a incluir também os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNCF (IPEA, 2015).

Este programa foi e continua sendo uma das principais ações educativas nas áreas de reforma agrária do Brasil. Pode ser considerado uma resposta às lutas dos movimentos sociais para que os jovens e adultos de acampamentos e assentamentos tivessem acesso à alfabetização e escolarização do ensino fundamental e médio, expandido depois para cursos profissionalizantes, superiores e de pós-graduação. Segundo Molina e Jesus (2015, p. 36):

O Programa começou com a demanda de alfabetização de jovens e adultos, a partir das prioridades advindas do I Censo Nacional da Reforma Agrária, realizado em 1996, que revelou, à época, a existência de 43% de analfabetos nas áreas de assentamentos. Por isso, o início se deu com a prioridade de ofertar alfabetização a jovens e adultos e, simultaneamente, formar educadores das próprias áreas de Reforma Agrária, para atuar nestes processos de escolarização com mais qualidade e regularidade. A partir daí, foram se desenvolvendo ações de alfabetização e formação de educadores; oferta dos anos finais do ensino fundamental e médio para os jovens e adultos que se alfabetizavam; e também foram se construindo formas para atender as demandas de cursos técnicos profissionalizantes e superiores para os assentados.

A realização destes cursos tem ocorrido por meio de parcerias entre os

movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais, instituições públicas e comunitárias de ensino superior, escolas técnicas ou similares e o INCRA.

Segundo Freitas (2011, p. 43), “Até o ano de 2002, o Pronera firmou parceria com 45 universidades públicas federais e estaduais; de 2003 a 2006 foram firmados convênios com 65 universidades”. Já Bezerra Neto; Santos e Bezerra (2016, p. 94) registraram no período de 1998 a 2011 a existência de 320 cursos pelo programa, nas mais diversas modalidades.

Para além do olhar quantitativo dos cursos, ressaltamos a importância deste programa no sentido de promover estudos e reflexões por meio de experiências que foram se desenvolvendo em todo país⁴⁸. Embora destinado prioritariamente às áreas de reforma agrária, permitiu um acúmulo teórico em relação aos princípios, conteúdos e metodologias possíveis, capazes de subsidiar a própria elaboração das políticas.

Foi também com a construção do PRONERA, com o envolvimento dos movimentos e outras instituições, a possível realização de importantes diagnósticos sobre as condições da *educação do campo*. A primeira, em 2003, composta de uma avaliação por meio de estudos de casos das modalidades de ensino do PRONERA, realizada pela Ação Educativa – Assessoria e Pesquisa. A segunda, desenvolvida entre novembro de 2004 e fevereiro de 2005, denominada I Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária – I PNERA, uma iniciativa conjunta do MEC/INEP e do MDA/INCRA/PRONERA que tornou-se referência para a inserção das escolas do campo no Censo Escolar do INEP a partir de 2005. E, a terceira, denominada II PNERA, realizada entre julho de 2013 e fevereiro de 2015, pelo IPEA, INCRA e Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da Universidade Estadual Paulista UNESP (IPEA/INCRA/UNESP, 2015). A partir da realização destas pesquisas o atendimento educacional no campo começou a receber maior visibilidade e atenção não só por parte dos órgãos governamentais, mas também por grupos e instituições de pesquisa.

Em resposta a uma reivindicação dos movimentos sociais em 2010, por meio do decreto n. 7.352, O PRONERA é regulamentado e normatizado, conforme mencionado

⁴⁸ Os diversos cursos desenvolvidos a partir do PRONERA motivaram significativo número de pesquisas e estudos, inclusive tema da Dissertação de Mestrado de minha autoria intitulada: “A Formação para o trabalho no contexto do MST”, defendida em 2006.

anteriormente. Em 2018, completando duas décadas de funcionamento, o PRONERA, entre muitas dificuldades, tornou-se um programa de referência, inclusive sua experiência foi utilizada para subsidiar outro programa que destacaremos a seguir, o PRONACAMPO.

b) PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, considerado atualmente o principal programa de atendimento às populações do campo, vinculado à SECADI, no MEC, é formado por outros subprogramas no atendimento de livro didático; biblioteca escolar; Mais Educação do Campo; Escola da Terra, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, apoio as CEEFAs, dentre outros⁴⁹.

Este tem suas ações “voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação Inicial e Continuada de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional – Infraestrutura Física e Tecnológica” (BRASIL, 2017).

Para efeito de nossa abordagem, teceremos considerações em torno de um subprograma, conhecido como PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.

Na origem da formulação desses cursos podemos encontrar fundamentos de uma concepção formativa diferenciada, conforme disposto pelo próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2017):

Cursos de **Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO** ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais.

⁴⁹ No decorrer desta pesquisa evidenciaram-se mudanças na forma como a SECADI apresenta seus programas de atendimento, com modificações de foco, nomenclaturas de projetos e público a que se destina. Alguns programas, por exemplo, o PROJOVEM CAMPO, que proporcionava qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental deixou de existir, sendo incorporado pelas ações do PRONATEC.

A oferta desses cursos em diversas instituições representa uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais que, além das mobilizações pela oferta dos cursos, promoveram a discussão política e pedagógica dos mesmos, buscando um formato alternativo aos cursos de licenciatura existentes. Além do currículo contemplando a formação por área do conhecimento, os tempos educativos, em geral, são organizados em alternância. Com estas iniciativas, pretende-se oferecer condições de frequência aos professores que já atuam em escolas do campo e que não possuem habilitação. Molina e Hage (2016) analisam estes cursos e reforçam a tese de que eles correspondem às demandas dos movimentos sociais desde a realização da conferência de 1998, assim descrevendo o processo de criação dos mesmos:

A implantação se deu através de uma experiência piloto ofertada por quatro universidades: UFMG, UnB, UFBA e UFS; e posteriormente com o lançamento de editais em 2008 e 2009 pelo MEC para que outras instituições ofertassem o curso através de projetos especiais autorizados somente para uma turma e sem garantia de continuidade e permanência. [...] Com o Decreto n. 7.352/2010[...] que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e definiu metas específicas para a formação de educadores, essa política de formação foi tornando-se estruturante e expandindo a Educação Superior no campo (MOLINA; HAGE, 2016, p. 808-809).

A criação de cursos ligados ao PROCAMPO tiveram um incremento com um edital⁵⁰ de chamada para instituições federais de educação em 2012, no momento ocorrendo em todas as regiões brasileiras, conforme destacaremos em seguida.

Salientamos, ainda, que nos últimos 20 anos outros programas com apoio governamental foram criados especificamente para as populações do campo, tais como Saberes da Terra, Escola Ativa, Projovem Campo, dentre outros. Assim como outros instituídos sem direcionamento específico para esse público, como Brasil Alfabetizado, Brasil Profissionalizado, Escola Integral etc⁵¹. Em alguns verifica-se maior adesão dos movimentos sociais e, como é o caso de PRONERA e PROCAMPO, traduzindo não somente uma concepção metodológica mas também política na sua realização.

⁵⁰Edital 02/2012 SESU/SETEC/SECADI/MEC.

⁵¹Para conhecer a atual conformação, consultar: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>>.

Assim, embora não isento de contradições, o que podemos perceber é que tanto a aprovação dos marcos normativos como a instituição dos programas retratados neste capítulo estão intrinsecamente relacionadas com as movimentações ocorridas desde o início da *articulação da educação do campo*. Algumas ações buscam apresentar respostas diretas aos problemas levantados e denunciados desde a primeira conferência, outras carregam os fundamentos de práticas já vivenciadas, mas também as tendências ditadas por outros grupos envolvidos, inclusive nas esferas de disputas dos poderes governamentais.

A formulação e o alcance do conjunto dessas ações têm promovido análises e debates, principalmente no que se configura enquanto crítica concernente à atuação do Estado. Santos (2016) analisa o processo pelo qual o Estado incorpora as demandas dos movimentos sociais do campo nas políticas públicas educacionais e evidencia um caráter pragmático das ações, semelhante a outros ocorridos no passado:

Em uma leitura exploratória dos documentos de diferentes programas direcionados à educação do campo, foi possível evidenciar a ênfase nas categorias de 'especificidade' e de 'qualidade', o que evidencia o vínculo dessas políticas com o projeto neodesenvolvimentista em curso e o caráter pragmático das propostas que apresenta para a formação dos trabalhadores do campo. Essa constatação permite afirmar que, em relação à formação dos trabalhadores do campo proposta pelo Estado através das políticas públicas de educação do campo das últimas décadas, se evidencia a caracterização de um 'novo ruralismo pedagógico' (SANTOS, 2016, p. 12).

Cherobin (2015), ao discutir a atuação do Estado, assinala que este, ao atender parcialmente algumas reivindicações, acaba por promover uma contenção dos movimentos populares:

Nesse sentido, a normatização da Política de Educação do Campo, que tinha como base inicial as experiências educativas desenvolvidas nas escolas de assentamentos e acampamentos ligados ao MST, apresenta-se como forma de atender a uma reivindicação e, ao mesmo tempo, conter as mobilizações dos trabalhadores, que ganhavam força no final da década de 1990. Convém ressaltar aqui o papel mediador do Estado capitalista ao produzir políticas que atendam parcialmente a demandas e interesses das classes fundamentais (CHEROBIN, 2015 p. 141).

Titon (2010) é ainda mais enfático ao apontar que um dos limites centrais impostos à educação do campo decorre justamente de seu aprisionamento na política, resultando em um processo de contenção, uma vez que a luta social acaba sendo substituída por processos de negociação no interior do Estado, que representa os interesses do capital:

Evidenciamos que na atualidade há uma forte dependência da educação do campo em sua formulação e desenvolvimento teórico-práticos das políticas sociais, com forte pressão por parte das políticas de Estado e de governo. Identificamos que o governo emana um discurso complacente que promete melhoria das condições gerais de vida, e com isso obtém o consentimento de parte significativa dos sujeitos coletivos que impulsionam as lutas sociais por transformações sociais. Mas na política pública e na reconfiguração do Estado que de fato o governo realiza, reforça o potencial destrutivo do capital, dando-lhe amplo espaço para gerar a barbárie de forma legal e sob sua proteção. Com isso, encarcera as disputas na institucionalidade, encaminhando as soluções para o interior do Estado. Nesse movimento vai impondo limites às lutas sociais, mantendo-as sob a tutela dos interesses do capital, que o comanda (TITON, 2010, p. 207).

Concordamos com as críticas realizadas pelos autores citados, no entanto, entendemos que o estágio das políticas deve ser compreendido observando justamente o caráter dinâmico do contexto mais abrangente de cada momento histórico, reconhecendo que estas “[...] são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 09). Ou seja, a formulação das políticas parte de uma materialidade objetiva e expressa o resultado da correlação de forças de cada momento histórico, revelando também, em grande medida, a capacidade gerencial dos segmentos envolvidos na implementação das decisões governamentais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 09).

Analisar em que medida as políticas resultantes do movimento pela educação do campo, mesmo em um cenário controverso, pode representar avanço na consolidação da efetivação de um direito social e contribuir com a luta histórica por uma educação republicana no Brasil que será foco do terceiro e último capítulo. Pretendemos, portanto, tomar como base os dados das instituições de ensino formal da Educação Básica, assim como os dois programas que atendem à formação de adultos (EJA Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Superior e Educação Profissional).

3 EDUCAÇÃO UNIVERSAL, PÚBLICA, GRATUITA, ÚNICA E LAICA – PRINCÍPIOS DE UMA EDUCAÇÃO REPUBLICANA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Após termos discorrido sobre o contexto da formulação das políticas de *educação do campo* considerando alguns aspectos históricos da sociedade brasileira, temos a intenção de apresentar evidências que aproximam a construção desta política a uma perspectiva de educação republicana, questão central desta investigação. Neste sentido, elencamos como base analítica os princípios que constituem esta concepção, que se fundamenta nos ideais de liberdade e igualdade, ou seja, em uma concepção liberal de sociedade⁵², já definidos no primeiro capítulo.

É pertinente considerar que a realização plena deste ideal, em nossa compreensão, apresenta limitações em uma sociedade estratificada como a brasileira, sem que haja mudanças também na apropriação dos bens necessários à vida. Afirmamos também que este ideal liberal não foi anunciado como princípio político nos primórdios da construção de uma *educação do campo*. Para os militantes do MST, por exemplo, quando se travava a luta por educação, estavam se referindo a outro projeto de educação e outro projeto societário, que deveria acontecer em consonância ao processo de transformação, pressupondo a realização de um projeto socialista de educação e de sociedade. Além disso, estudos no campo educacional, principalmente os de orientação marxista, nos alertam sobre as dificuldades em se buscar a superação das desigualdades sociais por meio exclusivo do acesso à escola e/ou ao conhecimento. A dupla inseparável concentração/exclusão é inerente ao funcionamento do modo de produção do capital e, portanto, requer uma ação mais ampla que incida na esfera da apropriação privada dos bens materiais e imateriais.

⁵² Sinteticamente estamos nos referindo a uma concepção do liberalismo clássico, doutrina baseada na defesa da liberdade individual, nos campos econômico, político, religioso e intelectual e que tem como princípio a limitação do poder absoluto e/ou tirânico do Estado a partir do conjunto de leis. Ideias liberais podem ser associadas ao humanismo renascentista, nos movimentos revolucionários contra as monarquias na Europa e no Iluminismo. Em geral, no conjunto desta filosofia e doutrina política é que localizamos o fortalecimento da defesa dos direitos individuais (direito à liberdade, direito à propriedade, dentre outros). No decorrer do tempo as correntes liberais foram adquirindo outras nuances que nem sempre consensuais.

O que insistimos em assinalar é o aspecto contraditório do confronto entre as forças que operam na construção desta política educacional, desde o princípio. De um lado, conforme as evidências históricas trazidas no primeiro capítulo, diz respeito ao fato de que a universalidade da educação como política social de direito pleno, embora promessa do Estado Nacional Brasileiro, nunca foi de fato por ele assumida. Por outro lado, os resultados objetivados pela política de *educação do campo*, com as oportunidades de acesso nos diversos níveis de ensino, se legitimam dentro destes princípios liberais (embora criticados pelos movimentos sociais) e colocam em evidência o caráter não democrático da sociedade.

Paludo e Santos (2018), que analisam o percurso da política pública em *educação do campo* no Brasil no decorrer da história, sinalizam três momentos distintos. O primeiro, que se estende da República até meados de 1964, cuja ênfase foi a Educação Rural⁵³. O segundo, correspondendo ao período de 1964 até a Constituição de 1988, onde emergem as lutas dos movimentos sociais e a necessidade de empreender processos de democratização da sociedade, sendo o período que se iniciam os debates sobre outro projeto de campo e de educação. Por fim, o terceiro momento, que inicia em meados dos anos 2000, se estende até a atualidade e se caracteriza pela ascensão na política pública de *educação do campo*, a instituição dos direitos à educação e sinais de retrocessos. Sobre este terceiro momento tratado, Paludo e Santos (2018) alertam para um cenário de descenso das conquistas sociais, principalmente a partir de 2016, representado por um risco iminente de perdas de direitos assegurados nas políticas delineadas. Ainda assim, nos trabalhos que analisaram, encontram muitas propostas que afirmam as matrizes constitutivas do projeto da *educação do campo*, reveladas nas seguintes características:

O compromisso com uma concepção de educação emancipatória, que se vincula à formação humana; uma epistemologia dialética e dialógica; seu vínculo com os movimentos sociais do campo que a constituíram e com as comunidades aonde é realizada; o estabelecimento das relações entre a educação e o projeto de sociedade, a questão da terra e agrária, assim como com a agricultura feita pelos pequenos trabalhadores e camponeses; a rejeição ao agronegócio e as suas consequências e a afirmação da agroecologia como uma matriz produtiva e tecnológica que alicerça o novo modelo de desenvolvimento no campo (PALUDO; SANTOS, 2018, p. 34-35).

⁵³ A diferenciação conceitual entre Educação Rural e Educação do Campo é tratada no capítulo anterior.

Desta forma, as autoras evidenciam um descompasso entre a política pública efetivada no âmbito do Estado e a afirmação da concepção pelos sujeitos que a fazem, e acrescentam que o “processo de desconstituição das mesmas, pela atual conformação do governo federal, não revela um arrefecimento nas proposições da *educação do campo*, que continuam em movimento” (PALUDO; SANTOS, 2018, p. 35).

De acordo com esta compreensão, a política implantada ainda é insuficiente para efetivar mudanças mais contundentes e, de forma agravante, existem expectativas de impactos ainda mais desfavoráveis, considerando a crise política iniciada em 2016 e intensificada em 2018 com o processo eleitoral para Presidência da República. Para as autoras, no mesmo tempo em que se observam forças que atuam seguindo a lógica restritiva do desenvolvimento capitalista, encontram-se iniciativas ligadas ao movimento popular de resistência e luta pela instituição de direitos acompanhados pela utopia da transformação social (PALUDO; SANTOS, 2018).

Ou seja, no âmbito da implantação das políticas educacionais estão presentes mobilizações de grupos na defesa dos direitos, mas também as intenções de grupos econômicos que concebem a educação como mecanismo para geração de capital. A mediação entre estes diferentes interesses, na maioria das vezes, é exercido na esfera do Estado, com posicionamentos governamentais que variam entre maior ou menor inclinação em resposta aos anseios populares. Pudemos evidenciar que as gestões do Governo Federal entre os anos de 2003 até 2015⁵⁴ apresentaram posicionamento sensível à implantação de políticas sociais, das quais destacamos a *educação do campo*. Conforme relatado anteriormente, a criação da SECADI, além das normativas e programas, exemplificam resultados deste processo, embora no mesmo período também foram executadas ações governamentais que atendem dimensões contrárias às expectativas dos movimentos sociais populares⁵⁵ (SANTOS, 2015, p. 425).

⁵⁴ Para melhor reflexão sobre a política da educação do campo neste período ver Santos (2018), Jesus (2015), Molina (2015). As autoras apresentam o caráter contraditório das disputas que ocorrem na esfera do Estado, mas, em geral, reconhecem nos governos deste período uma sensibilidade diante os problemas das desigualdades sociais o que permitiu o desenvolvimento de algumas ações nesta área.

⁵⁵ Santos (2015), ao realizar um balanço sobre os Governos Lula e Dilma, sinaliza que ao mesmo tempo que evidenciamos conquistas no âmbito da Educação do Campo nestes governos outras ações e investimentos refletem o atendimento dos interesses capitalistas como o investimento no PRONATEC e o Sistema S (SENAI, SESI, SENAT, SENAR) e as políticas do Movimento Todos pela Educação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Dada esta dinâmica de forças em ação entendemos que a materialização das políticas de *educação do campo* produziu e continua a produzir efeitos no cenário educacional e social; por isso, pretendemos nos guiar a partir de algumas questões: Quais resultados podem evidenciar deste movimento? Contribuem com as lutas históricas pelo direito à educação no Brasil? Haverá sinais de avanços em relação ao acesso educacional pela população-alvo, reduzindo desigualdades históricas? Por fim, a proposta de *educação do campo* construída no bojo das lutas sociais e reconhecida como política nacional corrobora com um projeto republicano de sociedade?

Se desde o início da investigação nos importamos em reconhecer traços da educação republicana nas práticas de *educação do campo*, elencamos agora as categorias que dão suporte para formulação de um projeto nacional de educação, que são reconhecidas a partir da ideia de uma educação que seja *pública, gratuita, laica, única e universal*.

Sobre as duas primeiras, devemos lembrar que, embora estejam articuladas, possuem significados diferentes. De forma muito simplificada, uma política de educação é considerada *pública* quando oferecida ao povo, mediada pela ação do Estado. O caráter de *gratuidade* refere-se ao não pagamento de nenhuma espécie de valor, no caso das escolas. Assim, uma prática educacional pode ser *pública* e não *gratuita* ou vice-versa. Como já discutido anteriormente, há de se reconhecer que em sociedades com amplas desigualdades econômicas a oferta de vagas sem cobrança de mensalidades não é suficiente para garantir a frequência de todos. Anísio Teixeira (1971) exemplificou esta situação realçando a impossibilidade de acesso escolar de muitas pessoas por não possuírem materiais e uniformes. Além disso, é conhecida a situação de crianças e adolescentes que, em diferentes épocas, por necessidade de sobrevivência, tiveram que trocar a jornada escolar por atividades laborativas⁵⁶. Muito poderia ser discutido ainda sobre esta questão; no entanto, é pertinente reconhecer que o caráter *público* e *gratuito* do sistema escolar são prerrogativas essenciais de uma nação republicana.

Ao refletirmos sobre o sistema escolar no Brasil⁵⁷ constatamos que a iniciativa

⁵⁶ Segundo dados do IBGE, em 2010, mais de 3,5 milhões de crianças e jovens estavam ocupadas em atividades laborativas, em 2000 este número chegava aos 4 milhões. Apesar da diminuição de casos ainda se revela como um problema social do país.

privada vem atuando paralelamente e, na maioria das situações, com intencionalidades para além de uma função social. Cada vez mais as ofertas de serviços essenciais à vida estão sujeitas aos interesses do mercado, e a educação não está isenta desta dimensão.

Laval (2004), na obra “A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público”, traz importantes considerações sobre esta questão. O autor alerta sobre a propagação de um discurso com base em ideias de renovação da escola em nome do desenvolvimento de características tais como a criatividade, flexibilidade e autonomia. Por trás desta perspectiva aparentemente humanista, repousa o viés funcionalista de educar para o mercado, pois remete à concepção de que o trabalhador deverá aprender prioritariamente aquilo que lhe será útil profissionalmente. Sob este raciocínio é recomendado que fosse retirado da escola um conjunto de conhecimentos considerados desnecessários. Segundo ele, este discurso neoliberal busca sustentação a partir de argumentos que apontam deficiências na gestão pública e na defesa do direito dos pais na escolha do ensino para seus filhos. Subjacente a propaganda em torno da liberdade de escolha, encontram-se práticas reducionistas de formação, como a uniformização de conteúdos e metodologias, a oferta de cursos aligeirados e à distância, padronização e mercantilização de materiais pedagógicos, dentre outros. Com uma roupagem nova, a Teoria do Capital Humano⁵⁸, sucesso de outros tempos, continua a ser defendida pelos setores empresariais de ensino. E na aceitação generalizada desta ideia corre-se o risco de reconhecer a educação cada vez menos como um bem social e público e cada vez mais como mercadoria.

Na mesma direção, Freitas (2017) define como tendência neotecnicista a proposta defendida pelos reformadores empresariais da educação no Brasil. Para ele, esta tendência se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização. Um sistema de responsabilização envolve testes para os estudantes, divulgação do desempenho da escola e o estabelecimento de recompensas ou sanções. Sobre a meritocracia, destaca que esta referenda o papel central do ensino

⁵⁷ Referimo-nos ao contexto brasileiro, mas importante destacar que as tendências neoliberais em educação que acentuam a mercantilização do ensino incidem em outros países europeus, mas principalmente nos Estados Unidos da América (LAVAL, 2004; FREITAS, 2017).

⁵⁸ A teoria do Capital Humano em uma perspectiva de atender o mercado de trabalho esteve associada ao tecnicismo implantado no ensino durante o Período Militar como vimos no capítulo anterior.

no esforço pessoal, não observando as condições desiguais do ponto de partida dos estudantes, onde, na escola, as diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho. Por fim, argumenta que a responsabilização e a meritocracia, intimamente relacionadas, criam a ambiência para terceira categoria: a privatização, que atualmente adquire outros formatos. Na contemporaneidade encontram-se possibilidades de que o público possa ser administrado privadamente, onde o ensino possa ser gratuito para os alunos, tendo o Estado como financiador da iniciativa privada que, por sua vez, realiza a gestão. A outra modalidade de privatização são os *vouchers* ou bolsas que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas (FREITAS, 2017).

O embate entre público e privado esteve presente em diversos momentos na história da educação brasileira, inclusive tencionando as elaborações da legislação de ensino. No entanto, o que podemos perceber é que, atualmente, esta relação assume novos contornos, com iniciativas e estratégias nem sempre facilmente reconhecidas. Isto se agrava, em tempos em que a gestão pública de serviços tem sido criticada e onde há um pensamento generalizado de desmoralização e desconfiança em torno da ação do Estado, como percebemos nas análises feitas por Jessé de Souza (2015). As iniciativas neoliberais, ao atacar a esfera pública e ditar novas orientações para o ensino, podem comprometer muitas das conquistas sociais, dentre elas a política *da educação do campo*.

A *laicidade* em seu sentido mais conhecido refere-se à separação entre Estado e religião, devendo a educação amparar-se no conhecimento de base científica e racional refutando a interferência de crenças, cultos e rituais no tratamento dos fenômenos educativos. A história da educação brasileira da colonização ao século XVIII está sobremaneira ligada às ideias pedagógicas religiosas, e mesmo na era republicana a igreja esteve muito presente na oferta escolar (SAVIANI, 2013). Este vínculo na atualidade aparece sobre novas formas⁵⁹, em que valores e concepções de determinados grupos exercem pressão sobre as redes de ensino, colocando em questão a dimensão *laica* da educação escolar pública. Esses mesmos grupos ligados a uma postura mais

⁵⁹ Inúmeros exemplos sobre atitudes conservadoras de moral religiosa ficam evidentes na esfera da escola. Desde a obrigação de orações em sala de aula, ao questionamento de materiais pedagógicos como os que tratam da sexualidade e diversidade cultural, dentre outros.

conservadora de sociedade reivindicam das escolas um culto inquestionável de respeito à pátria e àquilo que consideram bons costumes, ou seja, uma educação de obediência cega à ordem estabelecida, rotulando conhecimentos mais aprofundados sobre a realidade social como conteúdos de cunho ideológico.

Não podemos deixar de mencionar como exemplo recente destas investidas o Projeto Escola Sem Partido – ESP ⁶⁰ que, desde 2014, entre muitas controvérsias, vem sendo debatido e deve ser apresentado como projeto de lei. No sentido de elucidar e denunciar o caráter e a intencionalidade deste projeto, Gaudêncio Frigotto (2017) organizou uma obra intitulada “Escola 'Sem' Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira”, reunindo nove artigos que discutem este tema. Para o autor, respaldado na ideia de neutralidade do conhecimento, o projeto ESP visa coibir o que denominam de doutrinação ideológica de esquerda, imprimindo uma pedagogia do medo e da violência (FRIGOTTO, 2017). Enquanto os professores são alvo de fiscalização e desconfiança, em outra direção ficam evidentes relações entre o movimento ESP com institutos empresariais, partidos políticos, instituições religiosas e organizações norte-americanas (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017). Silva (2017) nos remete a uma síntese do livro, nos conduzindo a uma reflexão importante sobre os riscos em jogo, principalmente em torno do papel democrático e plural da educação, mas também sobre os direitos sociais conquistados no Brasil. Para ela, este livro:

“[...] é uma obra elucidativa e foi lançada num momento em que a educação brasileira, a diversidade humana, as demandas por igualdade e os direitos humanos sofriam fortes ataques de grupos conservadores. Estes grupos, majoritariamente formados por políticos e empresários preocupados com a manutenção de privilégios, usam noções e valores caros ao senso comum como a “tradição”, a família e a infância para legitimar não apenas a desigualdade social, mas também as suas carreiras políticas e as reformas que aniquilam os direitos sociais adquiridos” (SILVA, 2017, p. 103).

Se recuperarmos a concepção de Condorcet (2008), ao defender a educação *laica*, veremos o quanto ele rechaça a associação entre o ensino da moral e o ensino da

⁶⁰ No início de novembro de 2018 o Projeto de Lei n. 7.180/2014 estava tramitando no Congresso Federal. Se aprovado deverá ser enviado ao Senado Federal. O PL propõe incluir no artigo 3 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), um novo item que estabelece a prioridade dos valores de ordem familiar sobre a Educação escolar em temas relacionados à Educação moral, sexual e religiosa.

religião, alertando sobre a confusão entre o ensino de opiniões como verdades, assim como condena o estabelecimento de um corpo de doutrina como exclusividade. Nos chama a atenção que passados séculos e superados os modelos medievais de organização social, princípios que orientam para uma percepção obscurantista, autoritária e hierarquizada de sociedade ainda encontram eco. Como é possível perceber, esta é uma discussão ampla, requerendo maior dedicação. No limite deste estudo reiteramos que, de fato, ainda temos dificuldades em vislumbrar um sistema educacional plenamente *laico*, principalmente pela força com que o pensamento conservador tem se manifestado na atualidade em diversos espaços sociais.

Uma educação *única* está relacionada à ideia de uma educação comum, amparada em pressupostos de igualdade de condições no tratamento do conhecimento, onde as diversas instituições de ensino tenham padrões equiparados de qualidade, tanto na forma como em conteúdo. Este princípio pauta-se em contraposição aos sistemas duais⁶¹ ou até mesmo múltiplos de ensino, em que, num mesmo nível de atendimento, encontram-se grandes discrepâncias entre as escolas e o tipo de formação desenvolvida. Estas diferenciações são preponderantemente manifestas em relação às classes sociais, quando se oferece uma educação para pobres e outra para ricos; uma para trabalhadores e outra para dirigentes; uma de formação integral e outra aligeirada; uma propedêutica e outra profissional etc. Mas, também, as discrepâncias podem ser acentuadas em relação às diferenciações entre gênero, etnias, localização geográfica e outras. Ao encontrarmos condições objetivas destoantes na estrutura escolar em que cada grupo social frequenta, se torna bastante distante o ideal de uma educação *única*.

A precariedade de atendimento escolar no Brasil é conhecida, revelando limites de ordem material, grau de formação de professores, entre outros. O que se constata é que, ao mesmo tempo em que muitos movimentos foram produzidos em busca da diminuição destas diferenças, também se identificaram grupos ligados a setores econômicos que

⁶¹ Como tratado no capítulo anterior Anísio Teixeira (1971, p.28) problematiza aspectos sobre o caráter dual da educação no Brasil, que para ele é responsável pela criação dos privilégios. Segundo o autor, (até a décadas de 1950, época das formulações do livro) nunca houve intenções e esforços por parte dos dirigentes brasileiros em se propor um sistema único escolar numa perspectiva popular. O formato do ensino basicamente se dividia em escolas para o povo, (embora não para todos): primária, complementar, normal e profissional. E escolas para a elite: o ginásio e a academia. Além de haver um agravante de que em algumas situações as elites ocupavam o lugar da escola pública e faziam desta a sua escola, expulsando ou impossibilitando a entrada das camadas populares.

defendem oportunidades seletivas de acesso, sendo contrários aos mecanismos de inclusão social.

Por fim, a *universalidade*, que em nosso estudo é a categoria principal de atenção. Como discutido anteriormente, a oferta ampla de escolarização aos cidadãos, com a criação de um sistema nacional de ensino é medida primeira na constituição de uma nação. Percebemos, ainda, que desde o início da República Brasileira esta questão é tema de análises, debates e propostas, no entanto, passados mais de cem anos ainda precisa ser discutida e defendida. Como também já argumentamos, o próprio movimento *educação do campo* é fruto do não cumprimento desta prerrogativa republicana.

Com base nestes elementos de observação é que discutiremos as políticas de *educação do campo* das duas últimas décadas objetivando reconhecer os sinais de avanços qualitativos e quantitativos, principalmente no que se refere ao acesso educacional nos espaços do campo, tanto no ensino formal representado pelos sistemas escolares de ensino, como em programas específicos que visam atender e complementar a demanda. Para isto, organizamos esta discussão em duas partes. Na primeira, serão apresentados e analisados dados quantitativos da Educação Básica a partir do censo escolar e outros dados sistematizados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁶². Na segunda, refletiremos sobre os dois principais programas específicos de formação no campo em atividade e já apresentados anteriormente, o PRONERA e o PRONACAMPO, que estão mais diretamente relacionados à formação de adultos e jovens no Ensino de EJA, Ensino Médio, Profissional e Superior.

⁶² O Inep foi criado em 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. Em 1972 foi transformado em órgão autônomo, passando a ser denominado Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, e objetivava realizar levantamentos da situação educacional do País para subsidiar as reformas do ensino. No governo da Nova República, em 1985, o Inep passou por um novo redesenho institucional, retirando do fomento à pesquisa para retomar sua função básica de suporte e assessoramento aos centros decisórios do Ministério da Educação. No início do governo Collor quase foi extinto, e em 1995 passou por um processo de reestruturação para que as informações educacionais pudessem orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação. Entre 1996 e 1997 Foi incorporado ao Inep o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (Seec) que era ligado ao Poder Executivo e a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae) passando a existir um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal. Nos últimos anos, o Instituto reorganizou o sistema de levantamentos estatísticos e teve como eixo central de atividades as avaliações e levantamentos estatísticos educacionais. Disponível em: <<http://inep.gov.br/historia>>. Acesso em: 10/10/2018.

3.1 A Educação Básica no campo

Para esta análise utilizaremos dados levantados pelo censo escolar disponível no site do INEP, que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC.

O censo escolar é realizado anualmente em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Abrange as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica e Profissional: Ensino Regular (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio); Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional).

Em seu site, o INEP oferece diferentes recursos e publicações onde são apresentadas informações e análises a partir dos dados do censo escolar que é realizado em todo território nacional. Dentre estes recursos estão disponíveis permanentemente para consulta as seguintes ferramentas: sinopses estatísticas, resultados finais, resumos técnicos e notas estatísticas.

As sinopses estatísticas apresentam dados referentes aos estabelecimentos, matrículas, função docente, movimento e rendimento escolar, para as diferentes modalidades de ensino brasileiras: Ensino Regular (Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio), Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Os dados estão distribuídos de acordo com as regiões brasileiras e suas respectivas unidades da federação. Em buscas realizadas no site do INEP entre agosto e outubro de 2018 localizamos as sinopses estatísticas da educação básica desde o ano de 1995 até 2017.

Os resumos técnicos são instrumentos de divulgação dos resultados por meio de tabelas organizadas em etapas e modalidades de ensino. Estes documentos apresentam as primeiras análises dos dados para a divulgação do censo escolar, explorando as interpretações de série histórica e dos resultados de políticas realizadas pelo MEC. No site estão disponíveis os resumos técnicos dos anos de 2009 a 2013.

As notas estatísticas configuram-se como um instrumento inicial de divulgação dos resultados do censo escolar que, em formato de boletim informativo, apresentam destaques das estatísticas educacionais coletadas. Foram encontradas notas estatísticas

relativas aos anos de 2014 a 2017.

O censo escolar oferece subsídios importantes para uma análise quantitativa e qualitativa da oferta escolar no Brasil. Além de apresentar os dados em torno da matrícula, docentes e escolas, permite contextualizá-los a partir de vários recortes, quer seja por nível de ensino, localização, região, unidade da federação, dependência administrativa, idade, sexo, além de diversos cruzamentos entre estes. Estas múltiplas abordagens possibilitam refletir em torno dos avanços, mas também apresentar os principais gargalos e limites na estrutura do ensino formal. O INEP também fornece elementos para análise em torno de aprovação, distorção idade e curso, desempenho a partir das avaliações, dentre outras possibilidades.

Como já nos referimos anteriormente, nosso foco de observação diz respeito à ideia de *universalização* do ensino, portanto, priorizaremos os dados referentes às matrículas e estabelecimentos com o intuito de verificar a oferta escolar de nível básico no campo que é apresentada pelo censo escolar dos últimos anos.

Como recursos complementares, nos utilizamos de dois relatórios também produzidos e publicados pelo MEC/INEP. O primeiro, intitulado “Panorama da Educação do Campo”, publicado em 2007, e traz dados levantados pelo IBGE e pelo INEP, traçando uma radiografia do meio rural e das escolas ali localizadas, visando à orientação das políticas a serem estabelecidas. Este texto situa a condição socioeconômica do Brasil rural, quantifica a sua população e, em seguida, apresenta um perfil da rede de ensino e das condições de oferta na zona rural, destacando os seguintes aspectos: tamanho da rede, matrícula, níveis de ensino ofertados, infraestrutura, recursos humanos, fluxo dos alunos e desempenho escolar (INEP, 2007). O segundo relatório apresenta resultados da primeira *Pesquisa Nacional da Reforma Agrária – I PNERA*, realizada em 2004 e publicada em 2005. Esta pesquisa teve a colaboração do MDA/INCRA/PRONERA e foi executada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – FIPE. Teve como principal objetivo traçar um diagnóstico da situação educacional nos assentamentos da reforma agrária que foram instituídos a partir de 1985 em todo o território brasileiro. A PNERA abrangeu três públicos distintos: a) responsáveis pelas escolas existentes dentro dos assentamentos ou no seu entorno; b) lideranças dos assentamentos implantados; c)

amostra representativa de responsáveis por famílias assentadas. A pesquisa envolveu 5.595 assentamentos, 8.679 escolas e 10.200 famílias. Estimava-se a existência de cerca de 525.000 famílias e mais de 2.500.000 pessoas moradoras nos assentamentos pesquisados. Como podemos observar, esta tem um recorte específico das áreas de assentamentos, mas revelou importantes questões e contribuiu com subsídios que delinearam as diretrizes operacionais da *educação do campo*.

A publicação dos materiais acima representa uma novidade no que diz respeito à atuação do MEC que, através destes recursos, busca diagnosticar de forma mais apurada as condições das escolas no campo. Associamos essa iniciativa ao processo de mobilização em torno da *educação do campo*, conforme tratamos no capítulo anterior.

Em relação ao censo escolar nossa observação versará sobre os dados da Educação Básica, com enfoque na localização, ou seja, identificando matrículas e estabelecimentos encontrados em áreas urbanas e rurais. Utilizaremos as informações a partir de 1997, pois nos dois anos anteriores não estão quantificadas discriminadamente as informações das escolas urbanas e rurais. Em ordem de abordagem estarão os dados da matrícula total da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e estabelecimentos de ensino.

3.1.1 Matrículas na Educação Básica

Iniciamos nossa observação a partir dos números de matrículas do Ensino Básico entre os anos de 1997 e 2017, separando as escolas por localização, ou seja, destacando se o estabelecimento foi considerado urbano ou rural. Para compor a tabela que sistematiza estas matrículas utilizamos o critério adotado pelo MEC e levantado nas escolas⁶³.

⁶³ Entre 1997 a 2001 foram consideradas as matrículas em Creche, Pré-Escolar, Classe de Alfabetização, Ensino Fundamental Regular, Ensino Médio Regular. Em 2002 e 2003 foram consideradas as matrículas em Creche, Pré-Escolar, Classe de Alfabetização, Ensino Fundamental Regular, Ensino Médio Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos. Entre 2004 e 2017 foram consideradas as matrículas em Creche, Pré-Escolar, Ensino Fundamental Regular, Ensino Médio Regular, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos.

TABELA 01
MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR ANO E LOCALIZAÇÃO (URBANA – RURAL)
SEGUNDO CENSO ESCOLAR MEC/INEP

ANO	TOTAL	Urbana	Rural	% Matrícula Urbana	% Matrícula Rural
1997	46.701.359	39.295.142	7.406.217	84,14	15,86
1998	48.060.297	40.459.157	7.601.140	84,18	15,82
1999	49.562.214	42.072.271	7.489.943	84,89	15,11
2000	49.923.146	42.579.334	7.343.822	85,29	14,71
2001	50.261.113	42.766.787	7.494.326	85,09	14,91
2002	54.716.609	46.800.244	7.916.365	85,53	14,47
2003	55.255.848	47.328.575	7.927.273	85,65	14,35
2004	56.174.997	48.461.881	7.713.116	86,27	13,73
2005	56.471.622	48.791.554	7.680.068	86,40	13,60
2006	55.972.047	48.472.123	7.469.924	86,65	13,35
2007	53.028.928	46.031.609	6.997.319	86,80	13,20
2008	53.232.868	46.412.824	6.820.044	87,19	12,81
2009	52.580.452	45.900.077	6.680.375	87,29	12,71
2010	51.549.889	45.111.931	6.437.958	87,51	12,49
2011	50.972.619	44.678.734	6.293.885	87,65	12,35
2012	50.545.050	44.466.221	6.078.829	87,97	12,03
2013	50.042.448	44.071.907	5.970.541	88,07	11,93
2014	49.771.371	43.924.931	5.846.440	88,25	11,75
2015	48.796.512	43.078.040	5.718.472	88,28	11,72
2016	48.817.479	43.236.458	5.581.021	88,57	11,43
2017	48.608.093	43.034.708	5.573.385	88,53	11,47

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Adaptado pela autora.

A constatação inicial sobre os números apresentados na tabela 01 traduz o aumento gradativo no total de matrículas da Educação Básica dos anos de 1997 até 2005 e um decréscimo a partir deste período, sendo este movimento acompanhado pelas matrículas em áreas urbanas. Esta informação corresponde aos períodos de expansão da Educação Básica e posterior período de estabilização.

As metas de expansão do ensino básico fizeram parte das recomendações estratégicas dos últimos planos nacionais de educação⁶⁴, cumprindo também com as prerrogativas da Constituição Federal e da atual LDB.

Além do contexto brasileiro, o final do milênio também foi marcado por iniciativas a nível global que sinalizavam preocupações com o acesso educacional, sobretudo de países mais pobres. Em 1990 aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, seguida pela segunda conferência com a mesma temática em Dakar⁶⁵ no ano de 2000. Evidenciamos em nível nacional, portanto, resultados que compactuam com o processo de expansão das oportunidades educacionais que foram pautados a partir de 1990 em diversos espaços e por diversos setores.

Ao abordar os números nas áreas rurais (tabela 01), veremos um movimento diferenciado, não correspondendo a esta tendência de expansão e acomodação. Identificamos uma oscilação do número total de matrículas entre os anos de 1997 e 2003 e, a partir deste período, uma diminuição de forma constante, denotando um decréscimo de matrículas.

Em termos de proporcionalidade, com exceção do ano de 2001, verificamos que há uma constante perda de representatividade das matrículas rurais em relação do percentual de matrículas urbanas, que acompanha o decréscimo da população rural ao longo dos anos.

O fluxo migratório para as áreas urbanas do Brasil é de amplo conhecimento, sendo associado ao modelo de desenvolvimento econômico que foi intensificado a partir da década de 1970, com evidência explícita do aumento da industrialização em determinados polos do Brasil, que pode ser observado nos dados populacionais do IBGE como os demonstrados a seguir:

⁶⁴ Em 1997 o MEC elabora o primeiro Plano Nacional de Educação pós LDB de 1996. Em 1998 entidades educacionais que haviam se reunido nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONED) construíram outro texto, que após diversos trâmites e muitas modificações, principalmente com vetos na questão de financiamento, resultou na lei que aprova o PNE de 2001-2010. Em 2010 em consonância com a Conferência Nacional de Educação (CONAE) iniciou-se o debate do atual plano resultando no texto final do PNE 2014-2024 (SAVIANI, 2016).

⁶⁵ Segundo o Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015 (2014), na conferência de Dakar, 164 países assumiram o compromisso de perseguir seis metas de Educação para Todos até 2015. Tais metas são relacionadas ao cuidado e educação na primeira infância, educação primária universal, habilidades de jovens e adultos, alfabetização de adultos, paridade e igualdade de gênero e qualidade da educação.

TABELA 02
POPULAÇÃO DO BRASIL NOS CENSOS DEMOGRÁFICOS POR ANO E POR
SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO

ANO	TOTAL	Urbana	Rural	% População Urbana	% População Rural
1950	51.944.397	18.782.891	33.161.506	36,16	63,84
1960	70.992.343	32.004.817	38.987.526	45,08	54,92
1970	94.508.583	52.904.744	41.603.839	55,98	44,02
1980	121.150.573	82.013.375	39.137.198	67,70	32,30
1991	146.917.459	110.875.826	36.041.633	75,47	24,53
2000	169.590.693	137.755.550	31.835.143	81,23	18,77
2010	190.755.799	160.925.792	29.830.007	84,36	15,64

Fonte: IBGE. Censo demográfico. Adaptado pela autora.

Como afirma Wanderley (2014), a representação da agricultura brasileira está cada vez mais associada a grandes propriedades monocultoras e agroexportadoras que, com a modernização da agricultura no século XX, trazem como consequência a saída massiva de trabalhadores do campo. Este fenômeno é explicitado pela autora da seguinte forma:

Sem o recurso da produção de subsistência, o trabalhador, expulso do campo, perde os pressupostos mínimos da condição camponesa e passa a viver nas periferias degradadas das cidades, de onde procura ocupação, agora, sem nenhum vínculo, nas colheitas que se sucedem ao longo do ano, num amplo espaço que pode ser, inclusive, inter-regional (WANDERLEY, 2014, p. 27).

De um modo geral, entendemos a existência de um movimento contínuo de diminuição do trabalho familiar-camponês, repercutindo no esvaziamento das comunidades localizadas no campo. Observemos, entretanto, que estes fluxos migratórios não ocorrem uniformemente em todo território brasileiro.

Conforme dados levantados pelo IBGE e destacado na tabela 03 percebemos diferenças entre as grandes regiões brasileiras na configuração dos três últimos censos demográficos realizados:

Tabela 03
População do Brasil nos censos demográficos, por grande região, por ano e por situação do domicílio

Região	1991			2000			2010		
	População Total	População Rural	% Rural	População Total	População Rural	% Rural	População Total	População Rural	% Rural
BRASIL	146.917.459	36.041.633	24,53	169.590.693	31.835.143	18,77	190.755.799	29.830.007	15,63
Norte	10.257.266	4.325.699	42,17	12.893.561	3.890.599	30,17	15.864.454	4.199.945	26,47
Nordeste	42.470.225	16.716.870	39,36	47.693.253	14.763.935	30,95	53.081.950	14.260.704	26,86
Sudeste	62.660.700	7.511.263	11,99	72.297.351	6.855.835	9,48	80.364.410	5.668.232	7,05
Sul	22.117.026	5.724.316	25,88	25.089.783	4.783.241	19,06	27.386.891	4.125.995	15,06
Centro-Oeste	9.412.242	1.763.485	18,74	11.616.745	1.541.533	13,27	14.058.094	1.575.131	11,20

Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2010. Adaptado pela autora.

De forma geral, percebe-se que, em todo o território, o percentual de pessoas vivendo no campo está diminuindo, sendo que em algumas regiões o fenômeno de urbanização é bem maior. A ocupação do espaço no Brasil apresenta-se de forma diversificada e dinâmica. Diferentes fatores incidem neste processo como clima, solo, relevo e outros relacionados ao ambiente natural de cada território. Mas os aspectos socioeconômicos, ligados à forma como se realizou a colonização, os modos de produção e exploração alteram sobremaneira a configuração de uma região. Os modelos produtivos hegemônicos de cada época e local produzem efeitos na paisagem e na vida das pessoas, que se mobilizam em busca da garantia da existência. Isto não ocorre de maneira uniforme e planejada, ou sem a resistência de alguns grupos, porém, as alterações predominantes são ligadas aos movimentos migratórios.

Diante dos números da Tabela 03 ponderamos ainda, que as regiões Norte e Nordeste são as que proporcionalmente possuem maior número de pessoas em áreas rurais, em contraste com a região Sudeste que apresenta um número reduzido nessas áreas. Na região Sul, onde, em geral, o modo de produção familiar-camponês era bem evidente, se pode observar uma diminuição crescente. Ressalvamos que para uma análise mais apurada seria necessário um aprofundamento e detalhamento maior, pois, inclusive, diferenças intrarregionais também podem ser encontradas. O que podemos

afirmar é que a concentração fundiária continua a ser um dos problemas relevantes do país, fato confirmado pelo levantamento do censo agropecuário de 2017⁶⁶, onde se apurou uma diminuição de número de estabelecimentos agropecuários⁶⁷ com o aumento da área de ocupação. Enquanto no censo agropecuário anterior, realizado em 2006, estavam registrados 5.175.636 estabelecimentos agropecuários contemplando uma área de 333.680.037 hectares, neste último, realizado em 2017, o número de estabelecimentos apurados foi de 5.072.152, somando 350.253.329 hectares (IBGE, 2017).

Considerando tais aspectos, entendemos que compreender o espaço ocupado pelas pessoas e sua relação com a oferta educacional apresenta-se em um contexto multifacetado e dinâmico. Porém, os processos de mobilidade não podem ser limitados a uma explicação de natureza particularizada, ligado à dimensão única de opção pessoal. Diversos elementos interferem nestes processos, mas, certamente, a necessidade objetiva de produção da existência de um grande contingente de trabalhadores aciona o deslocamento do campo para cidade. Nossas ressalvas se colocam no sentido de evitar interpretações restritas que comungam com o argumento de que o único fator do êxodo rural está ligado ao desejo de uma vida urbana, portanto, como medida de contenção, caberia ao Estado recomendar apenas estratégias educativas com o objetivo de “fixar o ser humano no campo⁶⁸”.

Entendemos que a condição para a realização humana, independente do lugar em que se vive, é a possibilidade de existir, no sentido mais pleno possível. Para isto, alguns

⁶⁶ O censo agropecuário apresenta outros sinais que podem ser associados a diminuição da agricultura familiar-camponesa e avanço do modelo empresarial ou agronegócio. Realizando um comparativo entre os anos de 2006 e 2017 (sendo os dois últimos levantamentos realizados) encontramos os seguintes dados: a) a participação na área total dos estabelecimentos iguais ou maiores de 1.000 ha aumentou de 45,0% para 47,5%; b) os estabelecimentos de 100 a menos de 1.000 ha perderam participação na área total, passando de 33,8% para 32,0%; c) A proporção de terras arrendadas passou de 4,5% para 8,6% da área total; d) O pessoal ocupado diminuiu 1,5 milhão; e) o número de tratores cresceu 49,7%. f) As áreas irrigadas em estabelecimentos cresceu em 52%; f) o uso de agrotóxicos aumentou 20,4% (IBGE, 2017).

⁶⁷ O censo agropecuário apresenta a definição de estabelecimento agropecuário como “toda unidade de produção/exploração dedicada, total ou parcialmente, a atividades agropecuárias, florestais e aquícolas, independentemente de seu tamanho, de sua forma jurídica (se pertence a um produtor, a vários produtores, a uma empresa, a um conjunto de empresas etc.), ou de sua localização (área urbana ou rural), tendo como objetivo a produção, seja para venda (comercialização da produção) ou para subsistência (sustento do produtor ou de sua família)” (IBGE, 2017, p. 17).

⁶⁸ Como evidenciamos no contexto do movimento do ruralismo pedagógico, os programas e projetos não foram suficientes para conter o fluxo migratório.

requisitos são fundamentais, como a disponibilidade de trabalho digno e não extenuante, o suprimento das necessidades básicas de sobrevivência, o usufruto da liberdade relativa de escolhas, dentre outras. Neste conjunto de requisitos é que incluímos o acesso aos direitos sociais, que foram historicamente construídos e reconhecidos, sendo que no momento atual são materializados pelas políticas públicas. Assim, embora nosso recorte analítico esteja na oferta educacional no campo, não desconsideramos a complexidade envolvida nesta questão, ao mesmo tempo em que não compactuamos com uma demarcação dicotômica entre urbano/rural enquanto oposição. Antes, sim, entendemos esta reconfiguração como produto da forma social vigente que, por seu modo de operar, gera concentração e exclusão no campo e na cidade.

Ainda sobre os índices populacionais, vale destacar que, conforme Veiga (2004), a demarcação entre o urbano e rural nem sempre é tão exata⁶⁹, no entanto, para efeito deste nosso estudo adotamos os critérios utilizados oficialmente, tanto do IBGE como do INEP.

Tomamos os dados gerais dos dois últimos censos demográficos. Em 2000 tínhamos 18,77% (Tabela 02) da população brasileira vivendo no campo e apenas 14,71% (Tabela 01) de matrículas em escolas rurais. Em 2010 a população rural representava 15,64% (Tabela 02) da população total e o percentual de matrículas em escolas rurais foi de 12,47% (Tabela 01). Proporcionalmente vemos que sempre há uma defasagem, embora pequena, em relação ao percentual da população rural e a proporção das matrículas em áreas rurais. Ou seja, na composição do número total de matrículas, as vagas preenchidas nas escolas rurais representam cada vez menor proporção, inclusive na entrada do novo milênio, que teve a implantação do conjunto de políticas de *educação do campo* que tinham a pretensão de conter esta diminuição.

Salientamos, entretanto, que outros elementos de análise devem ser agregados para a explicação desta redução. O fator demográfico relacionado à faixa etária das pessoas que vivem no campo altera a proporcionalidade entre número de pessoas na fase adulta, bem como o índice daquelas em idade escolar. Assim, ao buscarmos os dados comparativos entre a população urbana e rural nos debruçamos sobre os números

⁶⁹ José Eli da Veiga utiliza critérios mais abrangentes para delimitação entre urbano e rural evidenciando sob esta ótica que muitos municípios brasileiros considerados urbanos pelo critério oficial apresentam características rurais.

apurados pelo censo demográfico de 2010, tendo o recorte de faixa etária. Verificamos que a população de 0 a 14 anos total no Brasil era de 45.941.636, representando 24,08% sobre o total da população brasileira. Deste universo de crianças, 37.408.566 residiam no espaço urbano, representando 81,43%, do total, enquanto 8.533.069 viviam em áreas rurais, representando 18,57% do total das crianças desta faixa etária no Brasil (IBGE, 2010), um índice superior aos dados das matrículas no campo, no mesmo ano (12,49%). Cabe, no entanto, considerar novamente as diversidades regionais, que podem apresentar dissonância em relação à proporcionalidade entre gerações. Utilizando o mesmo critério de observação da população de 0 a 14 anos residente em áreas rurais em relação à população total da mesma faixa etária do censo demográfico de 2010, organizamos a tabela a seguir.

TABELA 04
POPULAÇÃO DO BRASIL NO CENSO DEMOGRÁFICO DE 2010, POR GRANDE
REGIÃO, POR SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO E FAIXA ETÁRIA

Grandes Regiões	% da população rural (todas faixas etárias)	% da população rural (0 a 14 anos)
Brasil	15,63%	18,57%
Centro-oeste	15,06%	12,30%
Nordeste	26,87%	30,35%
Norte	26,47%	30,75%
Sudeste	07,05%	07,90%
Sul	11,20%	15,48%

Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2010. Adaptado pela autora.

De acordo com estes dados, referentes ao ano de 2010, verificamos que a única região que apresenta menor proporcionalidade de crianças de 0 a 14 anos na composição da população do campo é a região Centro-Oeste. Na região Sudeste a proporcionalidade entre esta faixa etária com a população de todas idades demonstra-se equilibrada. As regiões Nordeste, Norte e Sul em relação à proporcionalidade de crianças que vivem no campo é maior comparando-se com o conjunto de pessoas de todas as idades (IBGE,

2010).

No entanto, outros indicativos apontam para um fenômeno de decréscimo da população infantil, assim como estudos estimam um processo de envelhecimento no campo⁷⁰, situações que poderão ser comprovadas ou refutadas no próximo censo demográfico, que provavelmente será realizado em 2020 pelo IBGE.

Sobre as regiões Norte e Nordeste convém ressaltar que além de apresentarem um número significativo de crianças comparado ao da população geral, também são as regiões cujas metas de universalização do ensino básico estão mais distantes.

Observamos, portanto, que mesmo com a diminuição da população rural, do fenômeno de envelhecimento no campo, das ações populares em busca das políticas de *educação do campo* e da sensibilidade por parte dos últimos governos na expansão das oportunidades educacionais a setores historicamente excluídos, existe ainda discrepância na ocupação de vagas da Educação Básica. Em nossa percepção o atendimento nas escolas rurais é aquém da demanda existente.

Esta disparidade entre urbano e rural é também destacada quando se trata do analfabetismo, como identificado no relatório "Panorama da Educação do Campo" :

A incidência de analfabetismo oferece outra medida da fragilidade educacional em que se encontra a população rural. Os índices de analfabetismo do Brasil, que permanecem bastante elevados, são ainda mais preocupantes na área rural. Segundo dados da Pnad 2004, 29,8% da população adulta da zona rural é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%. É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo aqui considerada não inclui os analfabetos funcionais, ou seja, aquela população com menos que as quatro séries do ensino fundamental (INEP, 2007, p. 15).

A mesma situação também já havia sido detectada pela I PNERA (FIPE, 2005, p. 57) que diagnosticava as áreas de reforma agrária. A pesquisa estimou a existências de 1.558.179 assentados (61,2% do total) que não estavam estudando na época da

⁷⁰ Para o caso específico do Estado do Rio Grande do Sul trazemos nota divulgada em meio de comunicação digital, sobre o Censo Agropecuário de 2017: "Censo agropecuário mostra envelhecimento de produtores no RS com o aumento do percentual de produtores com mais de 65 anos. No Estado, eles passaram de 17,5% para 23,1%, enquanto o número de jovens decresceu – de 1,9% para 1,2% na faixa etária de até 25 anos. Sem saída fácil, a situação confirma o que já se observava na prática e amplia as incertezas sobre a sucessão no comando dos empreendimentos rurais. Em dez ou 20 anos, estima-se que os idosos possam ser maioria Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/economia/campo-e-lavoura/noticia/2018/07/censo-agropecuario-mostra-envelhecimento-de-produtores-no-rs-cjk1lvimm019y01qcmlk55qju.html>>. Acesso em: 30/10/2018.

pesquisa. Em relação aos que declararam já ter estudado, a maior parcela dos que frequentaram a escola cursou o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries (anos iniciais) (38,5%). Os que cursaram de 5ª a 8ª séries (anos finais) do Ensino Fundamental representou 14,7% e o Ensino Médio 5,6%. No entanto, parcela expressiva nunca frequentou escola e não lê nem escrevem (27,1%) e os que frequentaram a escola mas não aprenderam a ler e escrever corresponde a 5% dos assentados. Desse modo, a pesquisa concluiu que cerca de 32,1% dos moradores que não estavam estudando, poderiam ser considerados analfabetos.

O Censo Demográfico Agropecuário realizado em 2017⁷¹ demonstra que estes baixos índices de escolarização ainda estão presentes no campo. Do total de produtores, 15,5% declararam que nunca frequentaram escola; 29,7% não passaram do nível de alfabetização, 79,1% não foram além do nível fundamental. Além disso, 1.163.354 produtores (23,05%) declararam não saber ler e escrever (IBGE, 2018). Ressaltando ainda que este censo é realizado nos estabelecimentos, não sendo computados os trabalhadores contratados (assalariados, diaristas e outras formas).

Considerando os dados acerca do atendimento em áreas específicas, como é o caso dos assentamentos, buscamos em seguida apresentar alguns dados encontrados nas notas estatísticas do INEP, relativas aos quatro últimos anos.

TABELA 05
MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

ANO	Terras Indígenas	Área Remanescente de Quilombos	Área de Assentamentos
2014	221.095	239.975	387.752
2015	232.108	246.404	398.698
2016	233.711	241.925	394.782
2017	242.352	254.352	405.393

Fonte: MEC/INEP/SEEC (Notas Estatísticas, 2017).

Em primeiro lugar gostaríamos de destacar que este enfoque sobre grupos

⁷¹ Os dados deste censo ainda não estão completamente disponíveis, mas na página do IBGE já foram localizados dados preliminares de divulgação do mesmo.

diferenciados: terras indígenas, área remanescente de quilombos e áreas de assentamentos só passaram a ser discriminados no censo escolar nos últimos cinco anos. Em nosso entendimento este é um fator relevante, uma vez que oferece uma visão mais detalhada das diferentes realidades enfrentadas em todo o território.

Sobre os dados apresentados, verificamos que os números absolutos de matrículas na Educação Básica é cada vez menor nas áreas rurais entre os anos de 2014 a 2017 (Tabela 01), enquanto nos grupos diferenciados (Tabela 5) ocorre o aumento de matrículas no mesmo período. Importante considerar que estas matrículas se referem aos números totais da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), não considerando o fator faixa etária. Ao considerar apenas o número das matrículas deixamos de perceber a chamada distorção idade/série, fenômeno comum quando ocorre um represamento da oferta de vagas seguida de abertura das mesmas, ocasionando um número maior de matrículas nos primeiros anos. Entretanto, mesmo no caso de que isso tenha ocorrido salientamos que, em certa medida, ocorreu a ampliação da oferta de ensino em regiões que haviam uma demanda em potencial.

Importante observar que, em geral, estes grupos mencionados são os que estão ligados às ações da SECADI e, também, os que possuem a presença atuante de movimentos sociais organizados, alguns precursores do debate da *educação do campo*. Neste sentido, ousamos dizer que estes processos vivenciados nas lutas pela *educação do campo* constituem-se como processos de resistência e podem sinalizar conquistas na esfera dos direitos sociais. Por outro lado, se observarmos em números totais são ainda pouco significativos considerando-se o universo da população brasileira e a dívida histórica com os grupos marginalizados da sociedade.

A disparidade entre condições de acesso escolar é também identificada no Relatório de Observação n. 5, intitulado “As Desigualdades na Escolarização no Brasil” realizado pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, ligado à Casa Civil da Presidência da República e publicado em 2014. Este relatório compara dados educacionais no período compreendido entre os anos de 2005 e 2012. Dentre os dados apurados, destacamos o que se refere às taxas de escolaridade e desigualdades de acesso:

A média nacional passou de 6,9 anos de estudo em 2005 para 7,9 anos em 2012, ainda abaixo dos 9 anos estabelecidos como ensino fundamental. As distâncias entre os grupos populacionais estão diminuindo, mas a desigualdade persiste: em 2012, a escolaridade média no Nordeste foi de 6,7 anos, enquanto no Sudeste foi de 8,5 anos; na zona rural foi de 5,1 anos, enquanto foi de 8,4 anos na área urbana; entre os pretos e pardos, foi de 7,1 anos, e entre os brancos, 8,7 anos; entre os 20% mais pobres, 5,3 anos; e entre os 20% mais ricos, 10,5 anos (CDES, 2014).

Portanto, mesmo com a redução de pessoas vivendo e trabalhando no campo, e o caminho já iniciado, os desafios a serem travados são expressivos e a pauta do acesso à Educação Básica continua pertinente. Para um olhar detalhado observaremos, em seguida, o atendimento escolar oferecido em todo território brasileiro, decompondo os dados de matrículas nos três níveis do ensino regular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

3.1.2. Matrículas na Educação Infantil

Com a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 a Educação Infantil passou a ser considerada toda a fase anterior ao Ensino Fundamental. Atualmente compreende a idade de 0 a 5 anos, sendo que a primeira fase de 0 a 3 anos as crianças são atendidas em creches e, na segunda fase, no pré-escolar (4 e 5 anos).

Em 2013, por meio da lei n. 12.796, foi instituída a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos, sendo que as redes de ensino teriam até o ano de 2016 para atenderem completamente esta demanda, o que também compunha uma das metas do PNE 2014/2024. Esta medida pode contribuir na explicação do aumento de matrículas efetuadas na educação infantil exposta na tabela 06 que ocorre tanto nas escolas urbanas como nas rurais.

Em 2016 o censo escolar identificou em todo o território 64.552 creches, que atendem crianças de 0 a 4 anos. Destas, 76,6% estão na zona urbana, 58,8% são municipais e 41% são privadas, o que constitui a maior participação da iniciativa privada em toda educação básica (INEP, 2016).

TABELA 06
MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE E PRÉ-ESCOLAR) POR ANO E LOCALIZAÇÃO (URBANA – RURAL) SEGUNDO CENSO ESCOLAR MEC/INEP

ANO	TOTAL	Urbana	Rural	% Matrícula Urbana	% Matrícula Rural
1997	4.640.220	3.940.086	700.134	84,91	15,09
1998	4.492.924	3.869.014	623.910	86,11	13,88
1999	5.067.256	4.439.967	627.289	87,62	12,38
2000	5.338.196	4.691.686	646.510	87,89	12,11
2001	5.912.150	5.150.062	762.088	87,11	12,89
2002	6.130.358	5.374.879	755.479	87,68	12,32
2003	6.393.234	5.616.804	776.430	87,86	12,14
2004	6.903.762	6.051.781	851.981	87,66	12,34
2005	7.205.013	6.262.310	942.703	86,92	13,08
2006	7.016.095	6.082.651	933.444	86,70	13,30
2007	6.509.868	5.621.995	887.873	86,36	13,64
2008	6.719.261	5.823.404	895.857	86,67	13,33
2009	6.762.631	5.857.863	904.768	86,62	13,38
2010	6.792.095	5.930.084	862.011	87,31	12,69
2011	6.988.522	6.125.309	863.213	87,65	12,35
2012	7.302.942	6.443.876	859.580	88,23	11,77
2013	7.600.451	6.724.199	876.252	88,47	11,53
2014	7.861.943	6.977.319	884.624	88,75	11,25
2015	7.960.073	7.088.150	871.923	89,05	10,95
2016	8.268.092	7.378.446	889.646	89,24	10,76
2017	8.508.731	7.587.747	920.984	89,18	10,82

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Adaptado pela autora.

Ao observar a tabela em termos proporcionais observamos um decréscimo das matrículas rurais em comparação às urbanas, neste caso o atendimento desta modalidade tem avançado em todos os locais, mas com predomínio do atendimento em escolas urbanas.

A expansão tem ocorrido de forma acelerada, mas nem sempre com o devido acompanhamento material, pois o censo escolar de 2017 revela alguns números que evidenciam fragilidades estruturais importantes para este nível de ensino: cerca de 40% das creches não têm banheiro adequado à educação infantil; 65% não têm berçário; mais de 40% não dispõem de parque infantil e 3% das creches não dispõem de abastecimento de água (destas últimas, 96,6% encontram-se na zona rural) (INEP, 2017).

O estudo realizado por Sell e Mohr (2016) na região do Alto Uruguai Gaúcho sobre o direito da educação infantil no campo nos leva a refletir sobre o atendimento deste nível de ensino. Dos 31 municípios estudados, 23 possuem mais de 40% da população em áreas rurais, mas apresentam número reduzido de escolas em áreas rurais para o atendimento da educação infantil. Sobre estes dados, as autoras comentam:

Em relação ao número de matrículas na Educação Infantil nas escolas rurais da região, verifica-se que estas não tiveram um aumento significativo, sendo que 11 municípios ainda não têm matrículas. Assim, se considerarmos que, durante os anos entre 2010 e 2013, houve expansão da oferta de vagas na Educação Infantil no meio urbano, no que se refere ao campo, isto não ocorreu (SELL; MOHR, 2016, p. 210).

Situação similar é identificada a nível nacional, comparando as matrículas de crianças na Educação Infantil entre 2005 e 2012. Embora tenha ocorrido a expansão das vagas, as que menos acessam o atendimento são as do meio rural e as mais pobres (CDES, 2014, p. 38). Os dados para creches são assim descritos:

Mesmo com o aumento significativo da oferta de creche verificado no período, apenas 21,2% das crianças de 0 a 3 anos foram atendidas em 2012 – em 2005, a taxa era de 13%. **As piores situações estão na zona rural, apenas 9,4% de atendimento**; na região Norte, 7,6%; e região Nordeste, 17,2%; entre os 20% mais pobres, 12,3%; entre os pretos e pardos, 17,8%. Em melhor situação estão as crianças das áreas urbanas: 23,5%, das regiões Sul (30,3%) e Sudeste (25,6%), assim como entre os 20% mais ricos, 41,9%, e entre os brancos, 24,7%. [...] O acesso à pré-escola tem avançado mais rapidamente: 78,2% das crianças de 4 a 5 anos de idade frequentaram a escola em 2012 – em 2005, a taxa foi de 62,7%. E a expansão do acesso tem propiciado uma redução das iniquidades nesse nível de ensino: em 2012, frequentaram a escola 80,7% das crianças de 4 a 5 anos em área urbana e **66,7% das crianças dessa faixa etária em área rural**; 63% na região Norte e 82% na região Sudeste; 79,9% entre os brancos e 76,9% entre os pretos e pardos; 71,2% entre os 20% mais pobres e 92,5% entre os 20% mais ricos (CDES, 2014, p. 38, *grifos nossos*).

A Educação Infantil concebida como uma etapa importante no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social deve ser entendida também como um direito da criança. No entanto, embora o atendimento tenha sido estendido, continua um desafio, sobretudo para as populações do campo. Em geral, a história de atendimento das creches veio associada ao fenômeno do trabalho feminino, sobretudo no processo industrial. As atividades laborativas realizadas no campo são em geral extenuantes e alargadas na vida das mulheres, pois além das atividades produtivas, são as responsáveis pelas atividades domésticas e o cuidado com as crianças. Soma-se a isso que, em determinados espaços, o trabalho doméstico e agrícola vinculado à ideia de informalidade não tem sido considerado. Desta questão advém um duplo preconceito: o primeiro, de que o trabalho no campo, principalmente das mulheres, é desvalorizado enquanto papel produtivo social, naturalizando-o como inerente ao seu papel no mundo, quer seja de mães e “do lar”. O segundo, baseado em argumentos de que pelo fato de “a mãe estar em casa” a criança não necessitaria de atendimento, vinculando a Educação Infantil não como espaço educativo, mas na concepção meramente funcionalista de modalidade assistencial.

No entanto, o movimento pela *educação do campo* produziu processos educativos em relação a este atendimento. Uma experiência pedagógica reconhecida em nível nacional foi a “Ciranda Infantil”, desenvolvida pelo Setor de Educação do MST. Existem dois tipos de Cirandas: as permanentes, que acontecem nos assentamentos e acampamentos, e as itinerantes, que são organizadas junto às atividades de encontros do movimento (congressos, cursos de formação, jornadas de luta, entre outros). Segundo Rossetto e Silva (2012, p. 126):

Nas Cirandas Infantis, as crianças exercitam sua capacidade de inventar, sentir, decidir, arquitetar, reinventar, se aventurar, agir para superar os desafios das brincadeiras, apropriando-se da realidade e demonstrando de forma simbólica, os seus desejos, medos, sentimentos, agressividade, suas impressões e opiniões sobre o mundo que as cerca.

Cabe destacar que as cirandas possuem um caráter educativo no que diz respeito ao modelo patriarcal da sociedade e do campesinato de forma especial, em que se problematiza o papel de cuidado com as crianças enquanto responsabilidade individual da

mãe. Assim, a presença das Cirandas Infantis, inicialmente no MST, foi importante para a elevação do nível de participação das mulheres em outros movimentos sociais e grupos, que se inspiraram nestas práticas.

Tanto nas cirandas permanentes como nas itinerantes existe um esforço de discussão e valorização de cada indivíduo na esfera da coletividade, independentemente da situação de idade e gênero. Desta forma, tornam-se um local de referência para as crianças e para as famílias, não apenas como local de cuidado dos pequenos enquanto os adultos desempenham outras atividades, mas como espaço de construção de um coletivo infantil, num processo de visibilidade da infância (ROSSETTO; SILVA, 2012, p. 127).

Baseado na prática pedagógica em ação, muitos assentamentos, a partir da organização interna da ciranda, conseguiram mobilizar o atendimento das crianças. E, em certo sentido, foram incorporando ou demandando este atendimento pelo sistema formal de ensino, ou seja, muitas das cirandas se tornam creches mantidas pelas redes oficiais de ensino. Embora insuficientes, consideramos expressivo que, em 2016, das 15.098 creches em áreas rurais em todo país 1.125 estavam em áreas de assentamento (INEP, 2016). Assim, compreendemos essa experiência de grande importância no âmbito das lutas pelo direito da Educação Infantil.

Reconhecemos também neste nível de ensino a necessidade da ação efetiva do Estado para o cumprimento da prerrogativa republicana de educação.

3.1.3 Matrículas no Ensino Fundamental

Apresentamos na próxima tabela os dados de matrícula do Ensino Fundamental, que atualmente é composto de nove anos, dos quais cinco fazem parte dos anos iniciais e quatro nos anos finais⁷².

⁷² Segundo o MEC o ensino de nove anos possui o objetivo de fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos. A ampliação do ensino fundamental começou a ser discutida no Brasil em 2004, mas o programa só teve início em algumas regiões a partir de 2005 e a implantação completa em 2010.

TABELA 07
MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL REGULAR POR ANO E LOCALIZAÇÃO
(URBANA – RURAL) SEGUNDO CENSO ESCOLAR MEC/INEP

ANO	TOTAL	Urbana	Rural	% Matrícula Urbana	% Matrícula Rural
1997	34.229.388	28.162.220	6.067.168	82,28	17,72
1998	35.792.554	29.129.048	6.663.506	81,38	18,62
1999	36.059.742	29.469.165	6.590.577	81,72	18,28
2000	35.717.948	29.288.844	6.429.104	82,00	18,00
2001	35.298.089	28.864.106	6.433.983	81,77	18,23
2002	35.150.362	28.831.584	6.318.778	82,02	17,98
2003	34.438.749	28.261.704	6.177.045	82,06	17,94
2004	34.012.434	28.021.861	5.990.573	82,39	17,61
2005	33.534.561	27.735.174	5.799.387	82,71	17,29
2006	33.282.663	27.716.231	5.566.432	83,28	16,72
2007	32.122.273	26.873.169	5.409.494	83,24	16,76
2008	32.086.700	26.987.575	5.099.125	84,11	15,89
2009	31.705.528	26.774.488	4.931.040	84,45	15,55
2010	31.110.425	26.263.910	4.746.515	84,69	15,31
2011	30.490.476	25.909.537	4.581.119	84,98	15,02
2012	29.826.627	25.436.324	4.390.303	85,28	14,72
2013	29.187.602	24.940.490	4.247.112	85,45	14,55
2014	28.571.512	24.443.353	4.128.159	85,55	14,45
2015	27.931.210	23.923.756	4.007.454	85,65	14,35
2016	27.691.478	23.783.094	3.908.384	85,89	14,11
2017	27.348.080	23.526.929	3.821.151	86,03	13,97

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Adaptado pela autora.

A Tabela 07 nos mostra um decréscimo das matrículas no Ensino Fundamental tanto nas áreas urbanas como nas rurais, com pequena variação entre os anos de 1997 e 1998. Estimamos que este fator esteja relacionado com o fenômeno de transição demográfica descrito por Borges, Campos e Silva (2015, p. 139) que, segundo estes

autores, representa a “passagem de um regime com altas taxas de mortalidade e fecundidade/natalidade para outro regime, em que ambas as taxas situam-se em níveis relativamente mais baixos”. Isto ocasiona mudanças no perfil da população em termos de faixa etária. Assim, embora a população brasileira cresça em número de habitantes, em determinadas faixas etárias há uma diminuição de indivíduos. Os mesmos autores reconhecem estas modificações demográficas no Brasil ressaltando uma expressiva queda da fecundidade no Brasil, que em 2000 era de 2,4 filhos por mulher e passou para 1,9 filhos por mulher em 2010. Também observam a diminuição do número absoluto de crianças, passando de 52,1 milhões em 2000, para 49,9 milhões em 2010, estimando um número de 39,3 milhões para 2030. Essas tendências apontam para uma queda de cerca de 10,0 milhões de crianças na população brasileira nos próximos 20 anos, o que representa uma média de 500 mil crianças a menos, a cada ano (BORGES, CAMPOS e SILVA, 2015 p. 139).

Há, portanto, um decréscimo populacional infantil no Brasil que pode explicar o decréscimo total das matrículas no ensino fundamental. No entanto, em 2010, o censo demográfico acusou o total de 262.075 crianças (07 a 14 anos) que nunca tinham frequentado a escola, e 559.051 crianças, da mesma faixa etária, que já tinham frequentado, mas a abandonaram, perfazendo um número superior a 800.000 crianças fora da escola (IBGE, 2010).

A meta n. 2 do PNE 2014/2024 foi construída com o objetivo de atingir a universalização do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e que se garanta que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste plano.

Verificamos que nas primeiras décadas do milênio o atendimento do ensino fundamental tem avançado em termos de matrícula no Brasil, mas ainda há um número expressivo de crianças fora da escola, conforme sinaliza o relatório que trata das desigualdades educacionais:

No ensino fundamental, o acesso é considerado universalizado, mas ainda há cerca de 500 mil crianças não atendidas. A taxa de escolarização, ou frequência

bruta, das crianças entre 6 e 14 anos alcançou 98,2% em 2012. Esse alto nível de cobertura mantém-se, mesmo quando se observam as típicas desigualdades brasileiras: a frequência bruta varia de 96,7% na região Norte a 98,7% na região Sudeste; de 98,4% em área urbana a 97,5% no meio rural; de 98,0% na população negra a 98,5% na população branca (CDES, 2014, p. 39).

No Ensino Fundamental é onde encontramos os maiores índices de matrículas nas escolas rurais, principalmente no período dos anos iniciais. Estes dados condizem com os dados da I PNERA, demonstrando que a oferta de ensino em áreas de assentamento concentra-se no Ensino Fundamental nas primeiras séries, notadamente aquelas organizadas em classes multisseriadas (FIPE, 2005).

Em termos gerais o Brasil possui uma discrepância entre o número de escolas que oferecem os anos iniciais e finais. A proporção é de quase o dobro de escolas de anos iniciais (116,3 mil) comparando-se com as de anos finais do Ensino Fundamental (62,5 mil). Das escolas que oferecem os anos finais cerca de 70% são urbanas (INEP, 2016).

Estudos estatísticos sinalizam que o crescimento no atendimento do Ensino Fundamental teve um impulso significativo no final do milênio. Em 2004 a taxa de frequência líquida no Brasil era de 93,8% no Ensino Fundamental para a população de 7 a 14 anos, índices próximos da universalização. No entanto, nas áreas rurais a média nacional de frequência líquida para esta mesma faixa etária foi de 91,6%, neste mesmo período. Sendo que em um recorte regional, considerando apenas a população rural, essas taxas declinavam para 90,6% no Norte e 89,7% no Nordeste (INEP, 2007).

Podemos perceber que ações de expansão do ensino tiveram resultados neste nível de ensino, entretanto, ainda apresentam desafios de alcance. Esta situação se agrava na medida em que se observam outros elementos que podem inferir nos aspectos qualitativos do atendimento. Reportamo-nos, por exemplo, aos dados recentes do censo escolar que revelam que apenas 11,5% das escolas de Ensino Fundamental dispõem de laboratório de ciências, 54,3% biblioteca ou sala de leitura e 46,8% laboratório de informática (INEP, 2017).

Chamamos a atenção que um dos motivos alegados para a racionalização da oferta a partir dos programas de nucleação escolar era justamente resolver questões de ordem material. Estudos observados no capítulo anterior nos revelam que, ao efetivar os

programas de nucleação, no âmbito do Ensino Fundamental, houve um repasse em massa para as redes municipais, na lógica da descentralização, mas os problemas de diversas ordens permaneceram:

As escolas do campo são as que estão em piores condições de infraestrutura para receber estudantes – pelo Censo Escolar de 2010, quase 15% não possuem sequer energia elétrica. Cerca de 90% das escolas não possuem biblioteca e 80% delas não dispõem de laboratório de informática. Menos de 1% dos estabelecimentos de ensino no campo estão equipados com laboratórios de ciências. E é importante lembrar que a pequena melhoria recente nesses indicadores, que permanecem muito graves, também é consequência do forte – e controverso – processo de nucleação e fechamento de escolas rurais, que fechou 41 mil escolas rurais na última década (CDES, 2014, p. 25).

Considerando esta questão, trazemos a título de exemplo dados fornecidos pelas Notas Estatísticas do Censo de 2016, sobre a presença de quadras de esportes e bibliotecas ou salas de leitura nas escolas, representados a seguir:.

TABELA 08
PRESENÇA DE QUADRA DE ESPORTES E BIBLIOTECA OU SALAS DE ESTUDO NAS ESCOLAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM 2016, SEGUNDO CENSO ESCOLAR MEC/INEP

Localização	Número de Escolas	Escolas com Quadra de Esporte	% de Escolas com Quadra de Esporte	Escolas com Biblioteca ou Sala de Leitura	% de Escolas com Biblioteca ou Sala de Leitura
Urbana	62.726	36.000	57,4%	47.671	76,0%
Rural	55.570	6.390	11,5%	11.058	19,9%
Área Remanescente de Quilombos	2.369	234	9,9%	417	17,6%
Área de Assentamentos	4.440	452	10,2%	741	16,7%
Terra Indígena	3.115	105	3,4%	345	11,1%

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Adaptado pela autora.

Salientamos que estas são as escolas que atendem os primeiros anos do Ensino Fundamental e, como afirmado anteriormente, a modalidade mais encontrada nas áreas rurais. Conforme observaremos, o desenho do estabelecimento escolar é influenciado pela localização do mesmo. A Tabela 08 apresenta as condições das escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (que equivalem do 1º ao 5º ano), as mais encontradas nas áreas rurais. Assim, os dados se referem à proporcionalidade em relação ao número de escolas desta modalidade em cada grupo.

Ainda em 2016, o censo escolar revelou outros dados em relação às condições físicas estruturais dos estabelecimentos de ensino. Segundo o censo, das escolas de anos iniciais: 9,9% não possuem energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento de água (INEP, 2016, p. 07).

Paludo, Souza e Beltrame (2015), que analisam as escolas do campo nos três estados do Sul a partir do levantamento dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental, também revelaram fragilidades nas escolas nos anos iniciais. Neste artigo, onde tratam dos dados de 2009, verificam várias dificuldades, dentre as quais podemos destacar:

Os contratos dos professores, em grande parte, continuam sendo temporários, há alta rotatividade, trabalho em mais do que uma escola e jornadas de três turnos, disparidades entre municípios no que diz respeito ao salário e plano de carreira, dificuldades de transporte escolar para professores e alunos, espaço para bibliotecas e concepção de como deva ser usada, além de problemas de infraestrutura de toda ordem (PALUDO; SOUZA; BELTRAME, 2015, p. 311).

Ao tomarmos como exemplo a situação estrutural das escolas não pretendemos dizer que estes são os únicos critérios que incidem na eficácia do trabalho pedagógico, mas certamente a ausência de local e recursos apropriados interferem no desenvolvimento de algumas habilidades na vida dos estudantes. As condições objetivas possibilitadas pelos aspectos materiais são fundamentais para a realização das várias dimensões do trabalho escolar. A ausência da sala de leitura e biblioteca talvez seja o aspecto mais agravante sobre este assunto, pois além da ausência material que dificulta a prática imediata da leitura e o trabalho docente, implica na formação de hábitos dos estudantes, correspondendo imediatamente com a reprodução das desigualdades,

explicados a partir da ideia de “capital cultural” desenvolvida por Bordieu.⁷³

Além disso, o censo escolar de 2016 apresenta a informação de que, das 118.296 escolas dos anos iniciais em todo território, 19.896 mil escolas têm apenas um docente atuando nessa etapa, sendo que, destas, quase a totalidade encontra-se na zona rural (95,1%). Novamente não estamos desmerecendo a possibilidade de um trabalho coerente e possível em classes multisseriadas, exemplos de boas práticas podem ser encontrados em escolas que desenvolveram o Programa Escola Ativa⁷⁴, por exemplo. Mas certamente a pressão exercida ao professor que atua nestas escolas é muito maior, ficando em uma condição de isolamento e com a responsabilidade exclusiva do trabalho escolar.

O que parece repercutir neste modelo de escola, é a ‘antiga’ e a ‘nova’ percepção da vida não urbana enquanto sinônimo de atraso. Antiga, pois remete ao século XX na analogia do “caipira Jeca Tatu”⁷⁵ que necessariamente deveria ser modernizado para sobreviver. Nova, porque vincula o rural como possibilidade de moderno e eficiente, desde que nos moldes do agronegócio. Mas, neste mundo da produtividade do agronegócio não há espaço para produção de vida coletiva, salvo exceções daqueles que insistem em viver de forma caótica e antiquada no campo. Neste caso, para estes últimos, será suficiente a oferta da escola precária, nos moldes do que sempre foi a realidade da escola rural, que na nomenclatura era denominada de Escola Isolada.

A propaganda sobre o atraso do camponês não é fenômeno recente, faz parte do imaginário social, e tem convencido os próprios camponeses sobre essa inferioridade. Paulo Freire (2005, p.56) ao tratar da relação entre oprimido e opressor já se referia à característica que denominou de “autodesvalia”, que segundo ele está presente no oprimido ao introjetar em si a visão que dele tem o opressor. Uma vez introjetada esta

⁷³ Caprara (2013, p.36) assim define o conceito de Capital Cultural em Bordieu: " compreende um conjunto de recursos e competências disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante e traduzidas no estado incorporado do habitus (disposições sistemáticas e esquemas de percepção)."

⁷⁴ Este programa ligado a SECADI/MEC tem como principal finalidade apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo recursos pedagógicos, de gestão, publicações de materiais, bem como atuando na formação continuada para os educadores envolvidos (MEC, 2018).

⁷⁵ Jeca Tatu é o personagem da obra *Urupês* composta por 14 contos, escrita por Monteiro Lobato e publicada originalmente em 1918. Jeca é a imagem do morador interiorano, atrasado, miserável preguiçoso e doente. A narrativa revela também uma condição sócio-histórica de precariedade e abandono do Estado para com os povos do campo. Esse personagem foi utilizado posteriormente em diversas campanhas de saúde e saneamento básico. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=28246>>. Acesso em: 30/10/2018.

associação de vida no campo e atraso, algumas vezes são procurados mecanismos para que as próximas gerações rompam com este estigma, ao frequentar por exemplo, uma escola diferente. Isto em certo sentido, explica movimento de pais que são favoráveis que os filhos estudem em escolas maiores, nos centros urbanos, etc.

Diante da fragilidade que o modelo de escola isolada demonstra, em muitos dos casos a saída mais simples tem sido sua eliminação. A redução das escolas menores, tidas como problemas do ponto de vista econômico, diminui consideravelmente no país conforme as análises dos dados do censo de 2016, descritos a seguir:

62,5% das escolas brasileiras oferecem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos últimos oito anos, houve uma redução de 17,5% no número de escolas que ofereciam esta etapa de ensino. Este movimento se deve à estabilidade demográfica, à melhoria do fluxo escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e à reorganização das redes de ensino, que pode ser observada pela redução de escolas de pequeno porte – o número de escolas com uma sala que passou de 41.493 em 2008 para 21.313 em 2016 (INEP, 2016, p. 04).

O enunciado do trecho anterior, encontrado nas notas estatísticas de 2016, e, realizado pelo próprio MEC, dá o indicativo dos preceitos e parâmetros para a organização do ensino no Brasil. Os fatores quantitativos, relacionados à ideia de maximizar o trabalho escolar, parece ser o principal critério. Sob esta perspectiva as escolas de pequeno porte não interessam aos gestores e, em alguns discursos, parecem ser uma anomalia a ser corrigida. Neste plano as escolas com menos de 50 alunos foram as primeiras a desaparecer, explicando em grande parte o movimento de diminuição de estabelecimentos rurais que será apresentado posteriormente.

Quando nos reportamos aos defensores de um sistema republicano de educação, desde Condorcet, passando pelos brasileiros José Veríssimo e Anísio Teixeira, certamente estaremos nos referindo à oferta de uma educação *universal*, tendo como principal foco o ser humano, o cidadão⁷⁶ pertencente à nação. No entanto, observamos que a abordagem economicista, ligados aos modelos gerenciais de ensino é que vem definido a racionalidade na gestão de ensino, ou para usar um jargão popular “a educação é vista como custo e não como investimento”. O argumento principal para os processos

⁷⁶ Talvez o conceito de camponês não se encaixe no ideal de cidadão, no entanto utilizamos este termo para reconhecimento de todos as pessoas que vivem no território brasileiro.

de nucleação escolar tiveram justificativa em argumentos de ordem financeira, mas, muitas vezes, outros custos sociais não são colocados em questão, tais como os riscos de acidentes e a precariedade no transporte escolar; o desgaste físico e mental das crianças que precisam se locomover; a maior incidência de situações de violência em salas com muitos alunos; dentre outros.

O tema do investimento educacional⁷⁷ (que é polêmico e precisaria de uma análise mais aprofundada) nos remete ao quadro de precariedade de várias escolas rurais. Em uma concepção republicana de educação *única*, esta seria efetivada com a oferta de uma escola dispondo de recursos adequados, condizentes com o tempo em que se vive. Assim, laboratórios, equipamentos, bibliotecas, acesso à internet, condições de trabalho docente seriam pré-requisitos básicos na atualidade. A julgar por alguns aspectos de ordem material, principalmente a falta de bibliotecas nas escolas públicas, ausência em maior proporção nas rurais, nos remete ao descaso com que o Ensino Fundamental continua a ser tratado.

Nas últimas décadas houve uma preocupação com a expansão na oferta, no caminho da universalização, isto é evidente, mas outras análises seriam necessárias para afirmar o quanto os aspectos qualitativos acompanharam este movimento.

3.1.4 Matrículas no Ensino Médio

O Ensino Médio, denominado “segundo grau” antes de 1996, passou a ser considerado parte final da Educação Básica na atual LDB. Nesse sentido, convém lembrarmos que há apenas duas décadas o acesso à escola pública e gratuita neste nível foi estabelecida por lei. O direito ao acesso nem sempre se traduz ou se efetiva em obrigatoriedade de frequência. Conforme previsto na atual legislação⁷⁸ a obrigatoriedade não está vinculada à etapa de um ensino específico e, sim, a uma faixa etária que compreende dos 04 aos 17 anos. Neste caso o atendimento obrigatório do Ensino Médio

⁷⁷ Molina (2015) em artigo sobre o fechamento de escolas do campo apresenta algumas evidências de que há controvérsias em casos de economia de gastos com o fechamento de escolas.

⁷⁸ Considerando a LDB 9394/96 e as alterações promovidas posteriormente.

se restringe aos jovens de até 17 anos, independente da série ou etapa do ensino, seja ele fundamental ou médio. Em relação as matrículas, no período analisado, temos os seguintes números:

TABELA 09
MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO REGULAR POR ANO E LOCALIZAÇÃO (URBANA – RURAL) SEGUNDO CENSO ESCOLAR MEC/INEP

ANO	TOTAL	Urbana	Rural	% Matrícula Urbana	% Matrícula Rural
1997	6.405.057	6.332.241	72.816	98,86	1,14
1998	6.968.531	6.881.702	86.829	98,75	1,25
1999	7.769.199	7.679.615	89.584	98,85	1,15
2000	8.192.948	8.093.173	99.775	98,78	1,22
2001	8.398.008	8.269.981	128.027	98,48	1,52
2002	8.710.584	8.568.480	142.104	98,37	1,63
2003	9.072.942	8.905.447	167.495	98,15	1,85
2004	9.169.357	8.968.629	200.728	97,81	2,19
2005	9.031.302	8.824.397	206.905	97,71	2,29
2006	8.906.820	8.687.488	219.332	97,54	2,46
2007	8.369.369	8.121.826	247.543	97,04	2,96
2008	8.366.100	8.113.439	252.661	96,98	3,02
2009	8.337.160	8.060.799	276.361	96,69	3,31
2010	8.358.647	8.069.546	289.101	96,54	3,46
2011	8.401.829	8.086.766	315.063	96,25	3,75
2012	8.377.942	8.055.462	322.480	96,15	3,85
2013	8.314.048	7.983.849	330.199	96,03	3,97
2014	8.301.380	7.964.584	336.796	95,94	4,06
2015	8.074.881	7.729.822	345.059	95,73	4,27
2016	8.133.040	7.776.102	356.938	95,61	4,39
2017	7.930.384	7.571.031	359.353	95,47	4,53

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Adaptado pela autora.

O acesso ao Ensino Médio é limitado pela oferta deste nível nas escolas. Como verificamos nos dados recentes do censo escolar enquanto a maioria das escolas oferta o Ensino Fundamental (71,5%), o Ensino Médio é ofertado por apenas 15,5% das escolas (INEP, 2017). Atendendo jovens, dos quais muitos já estão inseridos no mundo do trabalho ou em fase de preparação para este, o Ensino Médio apresenta desafios maiores em termos de universalização. Acompanhando a trajetória da política educacional no Brasil entendemos que neste nível as diferenciações de apropriação entre as classes sociais ficam mais desiguais, sendo, inclusive, essas diferenças legitimadas através da oferta de modelos de cursos. Como exemplo, citamos a dicotomia entre cursos de bases propedêuticas preparando os alunos para o Ensino Superior, enquanto outros de caráter técnico formavam para o atendimento específico do mercado de trabalho⁷⁹. Ao analisar os dados das matrículas totais no Ensino Médio, (tabela 09), verificaremos que entre os anos de 1997 até 2004 ocorreu um movimento de expansão de matrículas, seguido por uma tendência de estabilização das matrículas. Entretanto, sabe-se que esta oferta ainda está aquém das demandas para este nível de ensino, principalmente em algumas regiões.

Em relação ao contexto do campo, no mesmo período analisado (1997 a 2014) verificaremos um aumento progressivo das matrículas, no entanto ainda pouco representativas em proporcionalidade. Esta constatação também é sinalizada pelo relatório Panorama da Educação do Campo, que aborda as estatísticas educacionais do início do milênio (INEP, 2005). Ao tratar do Ensino Médio o documento trata primeiramente dos dados gerais dos jovens desta faixa etária para refletir sobre a especificidade do campo. Segundo este documento, no ano de 2004 no Brasil:

Menos da metade dos jovens de 15 a 17 anos estão cursando o Ensino Médio. Na área rural, o quadro é ainda mais crítico: pouco mais de um quinto dos jovens nessa faixa etária estão frequentando o Ensino Médio. No Nordeste, somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residem na área rural frequentam o ensino médio. Apenas as duas regiões mais desenvolvidas do País, Sul e Sudeste, já alcançaram taxas de escolarização líquida superior a 35% nesta faixa etária. Mas mesmo nessas regiões prevalecem acentuadas discrepâncias entre as populações urbana e rural. Na Região Sudeste, 60% dos jovens urbanos de 15 a 17 anos estão no ensino médio, índice que se reduz para 35,1% entre os jovens do campo na mesma faixa etária. Na Região Sul os percentuais são 54,6% e 48,2%,

⁷⁹ Nos últimos vinte anos encontramos mudanças e tentativas de reformas do Ensino Médio, conforme estudos de Ciavatta(2005) Frigotto(2005), Kuenzer(2005), Ramos(2005) e outros.

respectivamente (INEP, 2007, p.18).

A preocupação com o atendimento dos jovens no campo também é encontrada no relatório sobre as desigualdades educacionais realizadas pelo Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social:

A passagem para o Ensino Médio é ainda mais dramática: para cada estudante cursando o Ensino Médio em escolas rurais, há nove cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, na atual configuração, são grandes os obstáculos impostos ao jovem do meio rural que deseje continuar os estudos até o nível médio (CDES, 2014, p.39).

Entretanto, este mesmo relatório destaca o aumento proporcional de concluintes do Ensino Médio em grupos mais vulneráveis, entre 2005 e 2012:

O cenário apresentado ainda é insatisfatório, porém a trajetória tem apresentado avanços. Entre 2005 e 2012, a proporção de jovens com ensino médio completo cresceu mais de 10 pontos percentuais, de 44% para 54,7%. Tais movimentos de elevação foram proporcionalmente mais fortes entre os grupos de pior situação inicial, o que é uma boa notícia em termos da redução das desigualdades: 14 pontos percentuais de crescimento neste indicador entre os moradores do meio rural; 15 pontos percentuais de aumento na região Nordeste; 12,6 pontos percentuais a mais na população negra e 12,7 pontos percentuais a mais entre os 20% mais pobres. Cabe ainda observar que os índices ainda são extremamente ruins, por exemplo, para mais da metade dos jovens negros que não têm o ensino médio concluído, e para mais de 70% dos jovens entre os 20% mais pobres (CDES, 2014, p. 44).

Podemos realizar esta mesma interpretação com o olhar sobre os dados das matrículas do Ensino Médio organizados na Tabela 09. Percebemos que o número de matrículas totais do Ensino Médio declinou a partir de 2004, ou seja, na grande maioria das escolas. Porém, na maioria das escolas em áreas rurais, desde o ano de 1997, este número vem aumentando. Entretanto, quando consideramos em termos proporcionais, representam um índice muito pequeno no total de matrículas, 1,14% em 1997, ampliando a cada ano e chegando a 4,53% em 2017. Em suma, o atendimento no Ensino Médio no campo nos últimos anos foi ampliado, mas ainda assim representa um número pequeno diante das necessidades.

O PNE 2014/2024 tinha como meta universalizar, até 2016, o atendimento escolar

para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de sua vigência, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

A situação desta meta, como podemos verificar, encontra-se distante de sua realização. A previsão de universalização do acesso para esta faixa etária em 2016 não ocorreu e, segundo dados de 2017, ficou na faixa de 91,3%. A taxa líquida de matrículas em 2017 ficou em 70,1%⁸⁰.

Como podemos observar, os desafios para este nível de ensino são bastante elevados. No entanto, de acordo com alguns dados é perceptível que algumas estratégias para diminuir a desigualdade, embora lentamente, estão produzindo resultados. Sobre a questão da frequência no Ensino Médio, observamos que ela:

[...] “tem melhorado, e no sentido da redução das desigualdades. Ou seja, é justamente entre os grupos em pior situação – rural, negros, 20% mais pobres, região Nordeste – que a adequação idade-série dos alunos desta faixa etária tem avançado mais rápido. Mas, o patamar alcançado ainda é muito baixo, e ressalte-se que mesmo entre os grupos em melhor situação, a frequência líquida no ensino médio permanece em níveis medíocres. Entre os 20% mais ricos, eles são 76%; e na região Sudeste, 62,5%; enquanto entre os 20% mais pobres, os residentes no Nordeste e no meio rural, apenas recentemente, passam a englobar aproximadamente 40% dos adolescentes”. (CDES, 2014, p. 40).

Enfim, quando se trata do Ensino Médio, entendemos que é preciso reconhecer pequenos avanços na expansão das oportunidades nas duas últimas décadas, com a criação de cursos também na perspectiva profissional⁸¹.

O movimento de expansão deste nível também envolveu o espaço do campo. Podemos enumerar, por exemplo, alguns cursos de nível médio instituídos em áreas de assentamentos, a partir de ampla mobilização. Segundo a II Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária foram criados 99 cursos de nível médio pelo programa PRONERA⁸² entre os anos de 1998 e 2011 (IPEA, 2015). Alguns destes cursos foram

⁸⁰ Dados elaborados pela Direção de Inep com base em dados da Pnad contínua/IBGE (2012-2017). Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 23/10/2018.

⁸¹ Como exemplo citamos a expansão da Rede Federal nos Institutos, além de programas como PRONATEC.

⁸² Sobre o PRONERA, que atua na formação de público jovem e adulto, nos níveis de ensino fundamental, médio e superior, nas modalidades de EJA e também educação profissional, trataremos na segunda parte deste capítulo.

realizados de forma concomitante com a educação profissional e estabelecendo parcerias entre instituições de nível superior com escolas públicas de nível básico. Portanto, o programa impulsionou a criação de cursos nas redes oficiais de ensino.

3.1.5 Estabelecimentos de Ensino da Educação Básica

Por fim, apresentamos dados relativos aos estabelecimentos escolares que atendem a Educação Básica no território nacional e que foram levantados pelo censo escolar nas últimas duas décadas..

Compõe este número estabelecimentos que oferecem uma ou mais modalidades da Educação Básica estando separados por localização.

Fazem parte as escolas pertencentes às redes públicas de ensino (municipal, estadual e federal), bem como às da rede privada de ensino.

Conforme verificamos nos dados a seguir (TABELA 10), é cada vez menor o número de escolas rurais, bem como sua representatividade quando comparada ao número total de estabelecimentos. Observamos que durante o período de vinte e um anos descritos nesta análise foram reduzidas 76.905 escolas em todo país. Entre 2016 e 2017 (últimos anos computados) a redução de escolas rurais foi de 2.355 unidades.

Importante considerar, que grande parte do atendimento das escolas rurais se restringe aos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, das escolas fechadas, grande parte são as escolas de pequeno porte, que atendiam do 1º ao 5º ano, geralmente associadas a condições de atendimento fragilizado.

Segundo as notas estatísticas do censo escolar de 2017 as escolas brasileiras de grande porte, ou seja, com mais de 500 matrículas, representavam 15,9% do número total de unidades. Já as escolas pequenas com matrícula inferior a 50 alunos correspondem a 22,7% das escolas. Destas últimas, 75,9% são mantidas pelas redes municipais e 74,8% estão em áreas rurais. (INEP, 2017).

Acompanhamos portanto, nestes últimos anos a expansão de matrículas com a diminuição de unidades escolares.

TABELA 10
ESTABELECIMENTOS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA POR ANO E LOCALIZAÇÃO (URBANA – RURAL) SEGUNDO CENSO ESCOLAR MEC/INEP

ANO	TOTAL	Urbana	Rural	% Estabelecimentos Urbanos	% Estabelecimentos Rurais
1997	225.520	87.921	137.599	38,99	61,01
1998	215.120	89.861	125.259	41,77	58,23
1999	217.362	97.571	119.791	44,89	55,11
2000	217.412	100.248	117.164	46,11	53,89
2001	218.383	104.901	113.482	48,04	51,96
2002	214.188	106.756	107.432	49,84	50,16
2003	211.933	108.605	103.328	51,24	48,76
2004	210.094	109.737	100.357	52,23	47,77
2005	207.234	110.677	96.557	53,41	46,59
2006	203.973	111.801	92.172	54,81	45,19
2007	198.397	110.011	88.386	55,45	44,55
2008	199.761	113.184	86.577	56,66	43,34
2009	197.468	114.432	83.036	57,95	42,05
2010	194.939	115.551	79.388	59,28	40,72
2011	193.047	116.818	76.229	60,51	39,49
2012	192.676	118.564	74.112	61,54	38,46
2013	190.706	119.890	70.816	62,87	37,13
2014	188.673	121.132	67.541	64,20	35,80
2015	186.441	121.737	64.704	65,30	34,70
2016	186.081	123.032	63.049	66,12	33,88
2017	184.145	123.451	60.694	67,04	32,96

Fonte: MEC/INEP/SEEC. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Adaptado pela autora.

Sobre as condições materiais dos estabelecimentos de ensino, a precariedade tem sido uma constante, principalmente nas escolas com menor número de estudantes. Não pretendemos aqui afirmar que a qualidade do ensino esteja unicamente associada à disponibilidade de estrutura física, muito menos desconsiderar que muitas fragilidades estruturais também estão presentes no contexto urbano e em escolas maiores. Mas, se

nosso critério de entendimento sobre um sistema de educação republicana pressupõe a oferta em um sistema *único*, nos parece evidente que este princípio não tem sido levado a cabo por parte do Estado.

De forma geral podemos observar na ação dos entes federados, responsáveis pela organização do ensino básico, um ajustamento que segue prioritariamente dados quantitativos. Escolas com menor número de alunos tendem a apresentar mais dificuldades de manutenção e menor preocupação do poder público.

Como já discutimos anteriormente, as iniciativas de descentralização do ensino vieram acompanhadas pelos programas de nucleação escolar que remodelaram a estrutura de ensino. Ao adotar prioritariamente estratégias de gerenciamento empresarial, em que pesa a maximização da oferta em escolas maiores, o atendimento da população em vários lugares foi dificultado, com a diminuição significativa de unidades de ensino no campo.

Foi em contraposição à extinção deliberada de escolas que o movimento *educação do campo* reivindicou medidas que pudessem conter este processo. Neste contexto que a Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008, descrita no capítulo anterior, foi proposta e aprovada. A resolução busca orientar e estabelecer critérios para os reagrupamentos escolares. Chamamos a atenção para o texto desta resolução, que busca orientar os sistemas de ensino na disposição das escolas e na oferta escolar. Em seu artigo terceiro está previsto que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2012, p. 54).

Em nosso modo de interpretação, a utilização da palavra ‘sempre’ condicionaria a oferta de escola em qualquer comunidade que tivesse crianças desta faixa etária, independentemente do número de matrículas. Entretanto, o artigo imediatamente posterior (art.4º) deixa espaço para que a nucleação ocorra:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida

(BRASIL, 2012, p. 54).

A resolução diz ainda que, “sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no *caput*, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade” (p. 55). Esta característica de flexibilidade na letra da lei deixa margem para diversas interpretações, considerando ainda que o texto remete a competência de organização através do regime de colaboração entre os diversos sistemas de ensino (em geral entre estado e municípios).

O que temos presenciado objetivamente é a continuidade de fechamento das escolas do campo, obedecendo a critérios muito difusos e destoantes, de acordo com cada região e cada esfera administrativa. Em geral, locais que conseguiram a participação das comunidades no diálogo sobre o debate da nucleação escolar são os locais em que se identifica a presença dos movimentos sociais do campo ou outras organizações comunitárias. Em muitos locais a legislação que orienta a educação do campo é desconhecida e práticas planejadas e autoritárias continuam a prevalecer.

Já abordamos a questão da precariedade material das escolas do campo, argumento muito utilizado para que os programas de nucleação fossem efetivados. Arelada a esta questão também faz parte de nossas reflexões, como atividade-meio ao ensino, a oferta do transporte escolar⁸³. Segundo o documento *Panorama da Educação do Campo* (INEP, 2005, p. 37):

O Censo Escolar incorporou, a partir de 2002, o levantamento de dados relativos ao transporte escolar público estadual e municipal. Naquele ano foi apurado o atendimento para 3.557.765 alunos do ensino fundamental e do ensino médio residentes na zona rural. Em 2005, o número de alunos atendidos subiu para 4.205.204. Deste total, 61,9% são transportados para escolas localizadas na zona urbana e 38,1%, para escolas rurais. Em 2002 estes percentuais eram de 67% e 33%, respectivamente, o que demonstra que a oferta de transporte escolar está lentamente mudando seu perfil.

⁸³ O Ministério da Educação por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) mantém dois programas de apoio ao transporte escolar para alunos da educação básica que residem na zona rural: 1) "Caminho da Escola" que consiste na linha de crédito concedida pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus, mini ônibus e micro-ônibus zero quilômetro e de embarcações novas; 2) O PNATE – Programa Nacional de Transporte Escolar que transfere diretamente recursos aos estados, Distrito Federal e municípios para custear despesas com reforma, seguro, licenciamento, impostos, manutenção e pagamento de serviços contratados com terceiros.

Não localizamos muitos estudos que contemplam análises sobre a oferta do transporte escolar nas escolas do campo⁸⁴, pelo aumento considerável de sua utilização nos últimos anos julgamos que seja um fator determinante na estratégia de alcançar um maior número de pessoas. Entretanto, a questão que se coloca é de que, em alguns casos, o transporte pode se traduzir em um elemento motivador de empresas de iniciativa privada se sobrepondo aos interesses públicos da oferta educacional.

Outro elemento importante a se considerar é a discussão do caráter *público* da educação. Conforme os dados do censo, a iniciativa privada vem crescendo na participação da oferta em todo país. Em 1995 do total de 222.355 estabelecimentos escolares, 21.462 eram de iniciativa privada, representando 9,6%. Em 2017 o número total de escolas diminuiu para 184.145 e as da rede privada aumentaram, sendo no total de 61.341 e representando 33,31% do total de escolas (INEP, 2017).

Em relação à localização dos estabelecimentos, percebemos que no campo temos pouca incidência da iniciativa privada na oferta de escolas e vagas. Certamente, sob a dimensão mercadológica é compreensível pouco interesse deste segmento no contexto em que há diminuição populacional, além de em geral pertencerem a um perfil diferente do contexto urbano.

Entretanto, como bem assinala Peroni (2016), as nuances entre público e privado atualmente estão mais difusas, somando-se a isso o avanço do terceiro setor em forma de fundações, associações, institutos e outras formas de organização não governamental. O fato de uma escola pertencer a uma rede municipal ou estadual não significa que não tenha interferência da iniciativa privada em seus currículos.

Tomamos por exemplo a análise feita por Camacho (2004), que evidencia a presença do Instituto Souza Cruz em diversos territórios no sul do país, com a proposição de materiais e programas para a educação do campo. O autor analisa a experiência do Programa de Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR), que recebe apoio técnico, pedagógico e financeiro do Instituto Souza Cruz (ISC), e é implementado pelo Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR), no Centro-Sul do Paraná, que trabalha

⁸⁴ Encontramos alguns estudos que identificam condições desfavoráveis de atendimento do transporte escolar, tais como o de Ferreira Brandão (2015) e Molina (2015). No entanto, observamos a carência de estudos envolvendo uma melhor análise em torno da relação custo e benefícios.

com jovens rurais. Mas, o Instituto Souza Cruz (2018) não atua apenas na educação não formal, desenvolvendo projetos e programas junto às redes oficiais de ensino. Segundo informações coletadas em seu site:

Hoje, a principal iniciativa do Instituto Souza Cruz é o programa Novos Rurais, direcionado a alunos de escolas do campo. A iniciativa promove a formação de jovens empreendedores rurais e acelera novos negócios, gerando impacto transformador na agricultura familiar e maior atratividade para a permanência no campo. O programa é dividido em duas etapas. Na primeira fase, os jovens recebem treinamento em sala de aula sobre temas como empreendedorismo, inovação e tendências de mercado. Ao final da formação, eles elaboram um plano de negócios que passa por uma avaliação técnica. Os melhores projetos são selecionados e os jovens recebem apoio financeiro para viabilizar seus empreendimentos. Na segunda fase, os alunos selecionados implementam os projetos e colocam seus novos negócios em prática.⁸⁵

Assim, observamos que os territórios da educação do campo não estão imunes à interferência dos segmentos privados. Isto não é novidade, como observamos nos elementos históricos da educação rural, abordados no segundo capítulo. A preocupação é de que estas investidas estão cada vez mais frequentes em todas as redes de ensino e vão inferindo pressões também nas políticas educacionais.

O papel do Estado enquanto responsável para efetivação de um sistema nacional de ensino, tendo como prerrogativas uma educação de interesse *público*, de caráter *laico* e *gratuito*, numa perspectiva *única e universal*, não está assegurado. A educação básica não é um direito social pleno no Brasil e no espaço do campo esta situação é ainda mais evidente.

Como pudemos observar pelos dados da educação básica aqui tratados, a luta em defesa de uma educação no sentido republicano ainda tem sentido e se faz necessária. Existem desafios nas propostas de universalização do acesso escolar, diferenciações de ordem estrutural que criam e reproduzem desigualdades, inferência de interesses particulares e não coletivos, dentre outras situações que limitam a possibilidade de uma vivência democrática.

Os termos utilizados por Anísio Teixeira têm força, pois ainda há concepção de educação como privilégio e não como direito. No cenário político brasileiro atual é

⁸⁵ Programa Novos Rurais – Instituto Souza Cruz. Disponível em: <http://www.souzacruz.com.br/group/sites/SOU_AG6LVH.nsf/vwPagesWebLive/DOAGFMGK?opendocument>.

preocupante a emergência de um discurso neoconservador que se articula com interesses de mercado, e é reproduzido por parte da população como alternativa. Já se acenam propostas de privatização de serviços, de ensino a distância, dentre outras, que demonizam a ação do Estado, como tratado por Jessé de Souza.

Por outro lado, também podemos sinalizar pequenas conquistas em termos de matrículas nos territórios em que as ações dos movimentos sociais do campo são mais abrangentes, como os assentamentos, as áreas remanescentes de quilombos e terras indígenas. Estes espaços tiveram visibilidade e empreenderam ações que colocaram em pauta processos educativos de resistência e do debate em defesa das políticas sociais, das quais a educação está inserida.

Em termos quantitativos, a população do campo, cada vez menos expressiva numericamente, ainda tem dificuldades de acesso à educação básica, mas em pequena escala vagas foram ampliadas, principalmente na Educação Infantil e no Ensino Médio. Reconhecemos que isso é insuficiente, mas sinaliza a ação dos trabalhadores organizados em busca de um processo participativo, insatisfeitos com o papel passivo na história.

A educação básica, como o próprio termo afirma e é traduzido pela LDB (art. 22), “tem a finalidade de desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22). Entendemos que diante de muitas dificuldades estruturais que as escolas apresentam, e as demandas não atendidas, esta finalidade da educação básica precisa permanecer no horizonte dos formuladores das políticas.

Destacamos que entre 2004 e 2013 ampliou-se a possibilidade de diálogo entre sociedade civil organizada e Governo Federal, repercutindo também sobre a relação entre os movimentos sociais do campo e os representantes governamentais. O debate sobre as políticas foi estimulado e feitas muitas reivindicações para que constassem nas normativas. Porém, esta relação também apresentou contradições, uma vez que o Estado precisa atender outras demandas colocadas na sociedade, muitas vezes divergentes dos interesses populares. Na organização e gestão da educação básica os outros entes

federados, estados e municípios, também têm papel significativo, assim, as orientações constantes nas políticas da educação do campo foram cumpridas em maior ou menor escala em cada lugar. O que as experiências práticas demonstram é que onde os movimentos sociais possuem maior atuação existem mais possibilidades de resistência em defesa das escolas do campo (PALUDO, SOUZA, BELTRAME, 2015).

Desta forma, observamos que o movimento de articulação em torno do debate *educação do campo* potencializa a luta social pela escola pública no ensino básico.

3.2 O PRONERA e o PROCAMPO na formação de trabalhadores

No item anterior nos debruçamos sobre a educação básica promovida pelas redes oficiais de ensino enquanto política fundamental de uma sociedade democrática e republicana, mas que, como pudemos observar, tardiamente passou a ser reconhecida como direito social no Brasil. Ou seja, somente as últimas faixas geracionais de nosso país tiveram maior facilidade de acessar a escola formal, embora ainda atualmente com algumas restrições.

Também ficou evidente que no decorrer dos anos observados, as maiores dificuldades de acesso à escola são no espaço rural, limitando a escolarização aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta ausência, contrariando os princípios de uma educação republicana, principalmente no que diz respeito à oferta de uma escola *única e universal*, contribuirá com o expressivo número de pessoas que não a frequentaram no tempo que seria o indicado, resultando nos constantes indicadores de analfabetismo e baixa escolaridade da população.

Neste contexto de ausência ou de negação de direitos básicos é que compreendemos parte das lutas dos movimentos sociais do campo. A articulação pela educação do campo criou estratégias de reivindicação de políticas públicas já existentes em torno do ensino regular, de acesso à escola para as crianças, mas também de ações que pudessem de forma imediata corrigir e/ou compensar desigualdades de acesso, principalmente relacionado aos grupos de jovens e adultos.

Muitos programas de combate ao analfabetismo foram desenvolvidos no Brasil⁸⁶, além da própria criação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, que atende um número expressivo de pessoas. O censo escolar de 2017 apurou a matrícula de 3.598.716 alunos na EJA, sendo destes 3.172.947 nas áreas urbanas e 425.769 nas áreas rurais, número pouco representativo se considerarmos que nestas áreas encontram-se os mais baixos índices educacionais (INEP, 2017).

A estimativa de baixo atendimento foi assim apontada quando da realização da I Pesquisa PNERA em 2005:

[...] tomando-se por base os moradores com 18 ou mais anos de idade (estimados em 1.431.027 pessoas), verifica-se que apenas 13,3% deles (190.252 estudantes) estão frequentando escola. Das restantes 1.240.775 pessoas, 23% são analfabetas (a maioria do sexo masculino), 42,2% estão fora da escola tendo atingido tão somente o ensino fundamental de 1ª a 4ª séries, 14,9% encontra-se fora da escola mas atingiu até o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, enquanto apenas 6,6% atingiu o ensino médio ou superior. Ou seja, pode-se dizer que a expressiva maioria de moradores nessa faixa etária é demanda potencial para o ensino de jovens e adultos: 80,1% deles, equivalentes a um montante de 1.145.748 pessoas com 18 anos ou mais de idade (FIPE, 2005, p.68).

As áreas de reforma agrária, compostas por grupos de pessoas em sua grande maioria pertencentes a uma camada de maior vulnerabilidade social, representam um segmento da população que historicamente não teve acesso a muitos dos direitos sociais, como a educação.

Os índices de analfabetismo no Brasil sempre foram expressivos. Anísio Teixeira (1971, p. 22) reflete sobre essa questão quando apresenta os seguintes dados: em 1900 o Brasil tinha 65% de analfabetos do total de pessoas com mais de 15 anos e em 1950 esse índice passou para 51%. O autor assinala que, durante os 50 anos mencionados, o índice diminuiu, mas como a população aumentou, em termos absolutos o número de analfabetos cresceu mais que o dobro (TEIXEIRA, 1971, p. 22). Nos anos posteriores, o analfabetismo na população com idade superior a 15 anos continuará alto, representando a seguinte proporção: 39,35% em 1960; 33,01% em 1970; 25,45% em 1980 e 20,69% em

⁸⁶ Poderíamos citar diversos programas de iniciativa governamental, como as campanhas de alfabetização, o MOBREAL e mais recentemente o Brasil Alfabetizado, dentre outros. Mas também muitas ações foram desenvolvidas a partir de outros segmentos, dando corpo à discussão da Educação Popular.

1985 (ARANHA, 1998, p. 225).

Em dados mais recentes, levantados pelo último censo demográfico, verificamos que o acesso escolar ainda será um problema. Segundo o IBGE (2010) do total da população de 190.755.799 (relativo a todas as idades), foram encontrados 18.725.449 pessoas que nunca tinham frequentado a escola. Excluindo a faixa etária de 0 a 6 anos deste cálculo, por serem crianças abaixo da idade do Ensino Fundamental, teremos um número ainda bem expressivo de pessoas que não tiveram acesso à escola, provavelmente analfabetos. Ou seja, em 2010, a população com 7 anos ou mais era de 171.123.688 indivíduos, sendo que destes 9.425.148 nunca tinham frequentado a escola, representando 5,5% para esta faixa etária (IBGE, 2010). Salientamos que estamos tratando apenas de pessoas que nunca foram alunos da rede formal de ensino, se somarmos o grupo daqueles que já frequentaram a escola e que por alguma razão a abandonaram, este número é ainda maior.

Como já verificamos, é preciso ainda considerar que os índices de analfabetismo variam de acordo com a localização do domicílio. O alcance das políticas em locais mais distantes dos centros urbanos e regiões menos desenvolvidas economicamente tende a ser menos eficiente. Assim, a oportunidade da educação dos trabalhadores do campo tem se constituído como um problema. Os dados do ensino formal da Educação Básica tratados anteriormente traduzem a dificuldade de acesso escolar principalmente no que se refere ao Ensino Médio, ou seja, no atendimento principalmente dos jovens e adultos. Estudos sobre a escolarização de jovens e adultos têm demonstrado, ainda, que, além da não matrícula, outro fator que eleva as taxas de não escolarização é o abandono. Segundo os dados do relatório das desigualdades:

A taxa de abandono precoce é, também, um indicador de permanência e (in)sucesso na escolarização e está relacionada à evasão. Ela indica a população entre 18 e 24 anos que não completou 11 anos de estudo e não frequenta mais a escola. [...] Na média brasileira, 30,5% dos jovens estão nesta situação – em números absolutos, são cerca de 7 milhões de pessoas. Entre os mais pobres e na população do campo, a situação é pior; são cerca de 50% sem o ensino médio completo, e fora do sistema educacional. Destaque-se que mesmo entre os 20% de maior renda, são cerca de 10% dos jovens sem escolaridade básica completa e fora do sistema educacional. Para todos esses distintos grupos de jovens, isto certamente acarreta dificuldades para a profissionalização e empregabilidade – e eles não estão acessando as políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA)

(CDES, 2014, p. 54).

Estes dados refletem o grau de vulnerabilidade que está submetida significativa parcela de jovens, que além de não estar inserida no sistema escolar encontra muitas dificuldades de inserção no mundo do trabalho. Baixa escolaridade geralmente leva a ocupação de postos de trabalho sujeitos a maior precarização, quando não a condição de desemprego. Esta é uma questão complexa, uma vez que, as mudanças produtivas ocasionadas principalmente após a industrialização do país, interferem na saída de trabalhadores do campo em busca de condições de empregabilidade para a garantia de subsistência.

A reprodução da agricultura familiar-camponesa remete ao tema da sucessão familiar que tem sido debatida no campo de organizações sociais e no âmbito dos órgãos governamentais para a oferta de políticas públicas para juventude. O que nos parece evidente é que há limites para o trabalho do jovem no campo, articulado com outras dificuldades que o campo apresenta. Os problemas da juventude no campo têm sido objeto de análise de alguns pesquisadores nos últimos anos, como Brumer (2007); Carneiro (2007), Stropasolas (2007) Wanderley (2007). Em comum os autores remetem às dificuldades enfrentadas pelos jovens, principalmente às dimensões de ordem econômica, no que se refere à geração de renda ou de acesso à terra para a sobrevivência, sendo os principais motivos que os conduzem à migração.

Mas, outros fatores também incidem sobre a decisão de abandonar o campo, tais como as dificuldades de acesso à educação, às atividades culturais e de lazer, de comunicação, de serviços de saúde, entre outros. Estudos apontam também a existência de conflitos geracionais, em que os jovens reclamam a falta de autonomia no ambiente familiar, atingindo em maior intensidade as mulheres jovens.

De qualquer forma, a expectativa de uma vida menos penosa do que a atividade agrícola parece ser possível apenas com o deslocamento para os centros urbanos, o que pode se realizar ou não. Neste movimento também se naturaliza a ideia de que a possibilidade de uma educação mais qualificada não é possível no espaço do campo. Como as políticas sociais historicamente foram menos eficientes nestes espaços, a

ausência da oferta da educação pode ser um fator decisivo para a saída do campo.

Diante desta lacuna de oferta escolar é que situamos o desenvolvimento do PRONERA, que se tornou uma alternativa de um público que, em condições normais, não teria acesso às redes oficiais de ensino, ou seja, foi pela necessidade de alcançar a população adulta nas áreas de assentamentos que o PRONERA foi reivindicado pelo MST e outras organizações do campo. Segundo Santos (2016, p. 630):

O programa foi criado em 16 de abril de 1998, por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), num contexto de ascenso da luta pela Reforma Agrária que aliava as condições de forte organização e mobilização dos Sem Terra por todo o território nacional à sensibilidade da sociedade brasileira em torno da causa, mobilizada após os massacres de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996. Os movimentos sociais do campo souberam bem aproveitar este ambiente favorável à Reforma Agrária para trazer a público outras pautas normalmente esquecidas ou desconhecidas pelas autoridades, entre elas a situação da Educação do Campo, notadamente a falta de escolas, e a falta de educadores para as outras que existiam, o que impunha uma condição de acesso apenas aos anos escolares iniciais, reproduzindo, nos assentamentos, a mesma lógica de negação histórica do direito, aos camponeses, de acesso aos níveis mais elevados de escolaridade.

Conforme dados apresentados o PRONERA atendeu até o ano de 2011 um total de 164.894 alunos. Estes alunos estavam distribuídos em 320 cursos, sendo 167 de ensino fundamental (EJA), 99 de nível médio e 54 de nível superior. Além disso, para o mesmo período, teve o envolvimento de 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 parceiros (IPEA, 2015). Em relação à abrangência do PRONERA, destacamos que os 320 cursos analisados foram realizados em 880 municípios, em todos os estados federativos.

Segundo o relatório da pesquisa, os estados que tiveram maior número de cursos ofertados foram: Pará (33 cursos), Rio Grande do Sul (27 cursos), Bahia (23 cursos), Paraíba (21 cursos) e Maranhão (20 cursos) (IPEA, 2015).

Para melhor visualização da amplitude deste programa apresentamos a seguir uma tabela que identifica o número de cursos e matrículas por modalidade de ensino, e, organizados por Estados e regiões. Salientamos que estes números foram apurados e sistematizados na II PNERA e computaram informações do período de 1998 a 2011.

TABELA 11
CURSOS E MATRÍCULAS NO PRONERA POR ESTADO DA FEDERAÇÃO - 1998/2011.

ESTADO DA FEDERAÇÃO	CURSOS				MATRÍCULAS			
	EJA-EF	EM	ES	TOTAL	EJA-EF	EM	ES	TOTAL
Paraná	04	08	05	17	1.926	459	266	2.651
Rio Grande do Sul	04	19	04	27	2.924	1.029	167	4.120
Santa Catarina	06	02	02	10	6.012	100	106	6.218
Total Região Sul	14	29	11	54	10.862	1.588	539	12.989
Espírito Santo	04	01	03	08	1.756	60	150	1.966
Minas Gerais	11	02	05	18	12.195	85	116	12.396
Rio de Janeiro	04	-	-	04	1.180	0	0	1.180
São Paulo	03	03	02	08	830	267	117	1.214
Total Região Sudeste	22	06	10	38	15.961	412	383	16.756
Distrito Federal	02	02	01	05	2.550	87	76	2.713
Goiás	01	-	01	02	1.415	0	79	1.494
Mato Grosso	02	01	03	06	1.648	0	195	1.843
Mato Grosso do Sul	05	05	-	10	4.712	492	0	5.204
Total Região Centro-Oeste	10	08	05	23	10.325	579	350	11.254
Alagoas	02	02	-	04	340	13	0	353
Bahia	13	08	02	23	20.835	698	234	21.767
Ceará	08	02	02	12	7.287	303	164	7.754
Maranhão	14	06	-	20	24.946	1.102	0	26.048
Paraíba	05	11	05	21	6.091	522	280	6.893
Pernambuco	05	05	03	13	3.166	323	175	3.664
Piauí	05	02	-	07	8.410	160	0	8.570
Rio Grande do Norte	01	05	03	09	1.238	378	243	1.859
Sergipe	01	01	02	04	1.391	84	110	1.58
Total Região Nordeste	54	42	17	113	73.704	3.583	1.206	78.493
Acre	07	01	02	10	2.433	130	87	2.650
Amapá	06	-	-	06	1.708	0	0	1.708
Amazonas	05	-	01	06	5.519	0	200	5.719
Pará	20	07	06	33	18.414	633	298	19.345
Rondônia	07	02	01	10	5.873	127	60	6.060
Roraima	10	02	01	13	4.966	200	200	5.366
Tocantins	12	02	-	14	4.427	127	-	4.554
Total Região Norte	67	14	11	92	43.340	1.217	845	45.402
TOTAL GERAL BRASIL	167	99	54	320	154.192	7.379	3.323	164.894

Fonte: II PNERA/INCRA/INEP/IPEA. Adaptado pela autora.

Realizamos a amostragem por grande região no sentido de destacar dois aspectos. O primeiro, relacionado à região Sul, que por ser composta por apenas três estados têm um número expressivo de cursos, um total de 54. Como já apresentado anteriormente, esta região se apresenta com um número cada vez mais reduzido de pessoas vivendo no campo (15% no último censo demográfico), mas é também nesta região que teve início a organização do MST, possuindo 835 assentamentos, um número considerado expressivo diante de seu território, sendo que contempla mais de trinta e seis mil famílias (INCRA, 2017).

O segundo aspecto diz respeito às duas regiões que apresentam maior número de população vivendo em áreas rurais, segundo censo demográfico de 2010, sendo 26,47% na região Norte e 26,86% na região Nordeste (tabela 04). Entretanto, observando o número de cursos oferecidos nestas regiões no período de análise, 92 cursos na Região Norte e 113 cursos na Região Nordeste, estimamos que haja, ainda, uma grande demanda a ser atendida. Na Região Nordeste tiveram destaque os estados da Bahia (23 cursos), Paraíba (21 cursos) e Maranhão (20 cursos). Ressaltamos que esse número pode ser considerado pequeno, tendo em vista que é uma região ainda pouco assistida na esfera da educação de jovens e adultos, como destacado a seguir:

[...] o analfabetismo incide mais desfavoravelmente nas áreas rurais, no Nordeste, entre as pessoas de cor preta e parda e entre os mais pobres, revelando as desigualdades históricas da sociedade brasileira. As taxas de analfabetismo vêm caindo em todos os grupos observados, mas a queda é modesta frente ao problema, principalmente no que se refere à população rural, aos moradores da região Nordeste, e aos 20% mais pobres da população. Uma população que não teve acesso adequado às políticas educacionais no passado, e que permanecem hoje sem acesso a outras modalidades como, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) (CDES, 2014, p. 34).

Em relação à distribuição dos cursos segundo as modalidades, constata-se que a maior parte destes compreendeu a alfabetização e escolarização dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No nível médio destacam-se as modalidades de técnico concomitante e técnico integrado. No Ensino Superior a graduação aparece com 42 cursos, além da pós-graduação, sendo 06 na modalidade especialização e 06 de residência agrária.

A modalidade de EJA foi certamente a que mais pessoas atendeu, chegando a números bastante expressivos em alguns estados, a exemplo de Pará (18.414), Bahia (20.835) e Maranhão (24.946). Estes números podem ser representativos considerando que, conforme já evidenciamos, é no meio rural que mais encontramos índices de baixa escolarização e onde menos oportunidades de EJA nas escolas públicas são oferecidas. Em 2011, último ano de análise da pesquisa, o censo escolar demonstrava que havia um universo de 4 milhões de alunos matriculados na EJA regular, menos de 500 mil nas áreas rurais. Ressaltamos que estes números referem-se ao nível fundamental, médio e profissional. Na modalidade EJA fundamental a matrícula era de apenas 2.692.813, não separado por localização. Dentro destas considerações entendemos que o PRONERA, ao alcançar um número superior a 150 mil estudantes somente em áreas da reforma agrária, tem cumprindo um papel importante.

Na oferta de nível médio encontramos as seguintes diferenciações sobre os tipos de cursos: 05 de EJA Ensino Médio, 29 cursos de EJA Ensino Médio Magistério, 29 Ensino Médio Técnico-Concomitante, 22 de Ensino Médio Técnico-Integrado e 14 Ensino Médio Profissional e Pós-Médio. (INEP, 2015, p. 27). Vemos a presença forte da Educação Profissional neste nível de formação, com a presença de apenas 05 cursos de um total de 99 com caráter exclusivamente propedêutico. Tem maior número de representação o curso de Magistério, que atende um dos objetivos do PRONERA no que se refere a formação de professores.

Com base na observação geográfica enfatizamos a região Nordeste com um total de 42 cursos, com mais de três mil e quinhentos alunos. Todos os estados desta região tiveram oferta de cursos, com destaque para a Paraíba onde foram encontrados 11 cursos e matrículas de 1.102 estudantes.

O Rio Grande do Sul foi a unidade federativa que mais apresentou cursos de Ensino Médio, num total de 19 cursos e alcançando mais de mil e cem estudantes. Destes cursos, 16 foram realizados pelo Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA. Esta escola criada pelo MST desempenhou um papel importante na formação de pessoas oriundas dos acampamentos e assentamentos, na dimensão técnica e política, mas também de formação de base geral, uma vez que a escolarização

regular era uma demanda presente nestes locais. Pelo PRONERA, o instituto desenvolveu cursos principalmente nas áreas de Magistério, Técnico em Administração de Cooperativas e Técnico em Saúde Comunitária.

O relatório de pesquisa também destaca que a realização dos cursos ligados ao PRONERA promoveu a produção de pesquisas e outros trabalhos. Foram tabulados dados divididos em dois grupos: o primeiro tratando de produção bibliográfica, artística, tecnológica onde foram localizadas 5.920 produções, distribuídas segundo a seguinte classificação: vídeos, cartilha/apostila, texto, música, caderno, monografia/TCC, relatório de estágio, dissertação, tese, artigo, memória e livro. O segundo grupo, composto por produções bibliográficas sobre o PRONERA, registrou 174 monografias, 260 dissertações de mestrado, 63 teses de doutorado, 51 livros, 10 coletâneas, 94 capítulos de livros e 469 artigos. Os pesquisadores também registraram 40 vídeos e documentários, 35 periódicos e 78 eventos (IPEA, 2015, p.64). Nos parece um dado relevante no que diz respeito a uma concepção de produção cultural popular. Historicamente, dado o nível de desigualdades no Brasil, podemos identificar um preconceito relacionado ao acesso e desenvolvimento cultural e científico, não reconhecendo determinados grupos como capazes de contribuir com este campo, sendo que esta situação muitas vezes está naturalizada. Chamamos a atenção que, para além de uma questão econômica, embora seja fundamental, podemos evidenciar um preconceito ainda mais arraigado em nossa sociedade de privilégios, que exclui determinados sujeitos *a priori*, a ralé na designação usada por Jessé de Souza⁸⁷. Em certa medida, a possibilidade de que um grupo, antes alijado do acesso à formação e de bens culturais, tenha condições de participar do processo de produção científica e cultural causa no mínimo estranhamento em determinados lugares.

O programa, ainda em funcionamento, atua por meio de parcerias estabelecidas com instituições de ensino, pesquisa e extensão, públicas e privadas, sem fins lucrativos; com secretarias municipais e estaduais de educação e com os movimentos sociais e sindicais:

⁸⁷ Quando acompanhei algumas situações envolvendo a negociação de atividades do PRONERA, não foram raros os momentos presenciados em torno deste preconceito com pessoas oriundas de áreas de assentamentos. Nas IEs quase sempre são tratados de forma diferenciada, inclusive por outros estudantes das classes populares, como se a universidade não fosse um lugar para os Sem Terra.

As entidades parceiras são executoras do programa, compreendendo as universidades federais, estaduais e municipais; os institutos federais de educação profissional e tecnológica (Ifets) e as escolas técnicas federais, estaduais e municipais; as escolas da família agrícola; as casas familiares rurais; os institutos de educação privados sem fins lucrativos; e as universidades, as faculdades e os centros de ensino privados sem fins lucrativos em articulação com os movimentos sociais e sindicais do campo. Essas entidades parceiras organizam os projetos de escolarização, nos níveis e modalidades ofertados pelo programa, a partir das demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo. Esses projetos são apresentados e apreciados pela Comissão Pedagógica Nacional e pelos setores administrativos financeiros do Incra, atendendo às determinações legais do programa e dos marcos normativos que devem presidir à sua execução (INEP, 2015, p. 11).

Em relação ao modo de estruturação dos cursos do PRONERA é pertinente reconhecer que isto nem sempre se constituiu como um processo simples. O estabelecimento das mais variadas parcerias representou, quase sempre, um desafio para as equipes gestoras, tendo em vista as características de cada um dos entes envolvidos. O exercício do diálogo, articulado com o discernimento político em torno das possibilidades estabelecidas e o reconhecimento dos limites de autonomia de cada uma das representações, por si só se configura como um processo educativo. Cabe destacar que, justamente pelo caráter dinâmico e multidisciplinar, com envolvimento de diversas esferas em sua organização e gestão, lhe atribuímos um sentido democrático. Por outro lado, alguns aspectos podem ser considerados como limitantes, principalmente no que se refere a enfrentamentos de ordem política e jurídica como atesta o Relatório da II PNERA:

Durante toda sua existência, o programa enfrentou e ainda enfrenta diversos desafios para sua consolidação. Esse processo tem ocorrido em diversos níveis. Exemplo disso é a ação do Tribunal de Contas da União (TCU), que, em seu Acórdão no 2.653/2008, impediu o Pronera de realizar parcerias com instituições educacionais sem fins lucrativos e efetuar pagamento de bolsas para professores das instituições federais de ensino que atuavam no programa. Esta ação impactou diretamente no atendimento e na garantia do direito à educação para milhares de jovens e adultos no campo (2015, p. 12).

Também merecem destaque as dificuldades oriundas do desenvolvimento dos cursos, dado o caráter temporário e descontínuo do programa. Esta característica de provisoriedade, somado a outros fatores de ordem burocrática, com atrasos frequentes

nos repasses de verbas e de limites materiais fragilizavam muitas das experiências do PRONERA, como assinalam Mohr e Vendramini (2008, p. 118-119) ao descrever as dificuldades na realização de um destes cursos como o na Escola 25 de Maio em Fraiburgo/SC, ligada ao MST:

Na questão financeira estão previstas aplicações de recursos para contrato de educadores e funcionários, alimentação, deslocamento de educadores e educandos, material didático básico, não permitindo discussão e planejamento para outras necessidades. A escola, como muitas do campo, possui deficiência relacionada à questão material, é carente de salas de aula, biblioteca, laboratório e outros espaços físicos. Não possui telefone e outros equipamentos básicos. O projeto não contempla recursos para ampliação e reformas da rede física, serviços de comunicação ou aquisição de equipamentos permanentes. [...] Os recursos do projeto não são previstos para utilização na esfera produtiva, tais como ferramentas, animais, materiais para manutenção, desenvolvimento de experiências e outros.

Este relato expõe uma condição deficitária no que diz respeito à execução de muitos projetos e programas que, por não serem considerados parte de uma política pública permanente, não correspondem de forma mais efetiva com as necessidades da escola e dos estudantes. As desigualdades de condições instrumentais e estruturais entre a escola do assentamento (neste caso, onde era realizado o curso) e uma escola agrícola formal eram evidentes, indo desde os espaços físicos até a oferta de alimentação e condições de alojamento dos alunos.

O formato dos cursos do PRONERA também recaía em outra limitação no que diz respeito à autonomia escolar. Embora esta dimensão possa variar em conformidade com cada local e experiência realizada, em muitos cursos emergiam conflitos ou impasses relacionados à gestão financeira dos projetos. Considerando o estudo realizado sobre o Curso Técnico em Agroecologia da Escola 25 de Maio, citado anteriormente, verificamos que os alunos que participavam da gestão do curso questionavam a contradição existente entre a proposta agroecológica do curso e a oferta da alimentação. Os alunos apontavam a falta de recursos para viabilizar a produção da escola, no entanto, percebiam que havia verba para adquirir “[...] no comércio formal, alimentos que poderiam ser produzidos na escola ou, pelo menos, pelas cooperativas do MST”. Segundo a crítica desses alunos em torno da procedência dos produtos adquiridos na maioria das vezes eram “[...] alimentos

contendo agrotóxicos e/ou à base de produtos transgênicos, o que contraria totalmente a proposta do próprio curso” (MOHR; VENDRAMINI 2008, p. 119).

O relatório da II PNERA apresentou o perfil das organizações que demandaram e estiveram envolvidas na execução do programa:

Os cursos do Pronera foram demandados por 38 diferentes organizações, cujas atuações individuais na demanda de cursos totalizam 525. A pesquisa reforçou a característica da participação conjunta de organizações que demandam cursos, sendo que os movimentos sociais e sindicais representam 58% dessas demandas, as associações 24% e as fundações 8%, enquanto as pastorais e as cooperativas respondem por 5% cada. As três organizações que mais demandaram cursos no período foram, pela ordem, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Estas três organizações foram responsáveis por 81% das demandas (IPEA, 2015, p. 52).

Além disso, foram envolvidas nos cursos realizados 82 instituições de ensino (de Educação Básica), 14 movimentos organizados, 18 associações, 7 cooperativas, 36 organizações não governamentais (ONGs), 14 universidades públicas estaduais; 21 universidades públicas federais, 5 universidades privadas; 67 instituições de governos municipais; 50 instituições de governos estaduais e 15 instituições do governo federal (IPEA, 2015, p. 57).

Os dilemas e obstáculos enfrentados nos diferentes momentos e locais dificultaram o desenvolvimento dos cursos, mas também se tornaram espaços problematizadores em busca de novas estratégias e qualificação das propostas. Reconhecemos nestes processos elementos educativos, uma vez que impõe aos grupos que o conduzem o estudo amplo da realidade, envolvendo os pressupostos teóricos e metodológicos daquilo que se espera na formação, mas também a compreensão do funcionamento das instituições e do cenário político para que a proposta seja efetivada.

Desde sua criação o programa tem sido desenvolvido seguindo a metodologia da alternância dos tempos educativos, que são compostos pelo tempo escola e tempo comunidade. Esta prática foi legitimada posteriormente pelo decreto 7.352/2010 que no seu Art 7º, item II, que estabelece a seguinte diretriz: “oferta de educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de

educação superior, de acordo com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância”. Ressaltamos que a LDB/9394 já continha a orientação de que fosse respeitada a possibilidade de adaptação do calendário escolar à realidade regional, entretanto, essa possibilidade sempre foi de difícil execução, salvo as experiências dos CEFFAs.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao financiamento. Conforme Santos (2018, p. 424), o PRONERA teve um investimento aproximado de R\$500 milhões que asseguraram as condições de estudo, transporte, alimentação e alojamento para que os/as jovens e adultos/as do campo chegassem e permanecessem em processo de estudos. Destinar recursos nestes mecanismos é primordial para o sucesso do programa, considerando que é justamente por falta de condições objetivas de frequência à escola que muitos não o fizeram. A lógica desigual nas oportunidades é o que já era debatida por Anísio Teixeira (1971, p. 198) quando se referia à ideia-chave de que educação não poderia ser privilégio de uma classe.

O acesso à educação formal tem sido um fator importante, embora não único, para a formação/ampliação de uma cultura política que repercute socialmente. Temos acompanhado o avanço de políticas de expansão das oportunidades em todos os níveis de ensino. O PRONERA, com todas as dificuldades encontradas, deu visibilidade a uma população que dificilmente era considerada. Como destacamos no capítulo anterior, a experiência do PRONERA subsidiou a elaboração da proposta dos cursos de Licenciatura do PROCAMPO.

Uma das diferenças dos cursos do PROCAMPO em relação aos do PRONERA, é que o primeiro, uma vez oferecido pela IES, fazem parte do quadro regular de atendimento desta instituição. Importante considerar que este programa é relativamente recente, uma vez que a maioria das turmas iniciou no ano de 2013, por meio da aprovação de edital anteriormente citado.

Para Molina e Hage (2016, p. 809) este programa “[...] tem se transformado numa política estruturante de formação de educadores, especialmente com o Edital n. 02/2012 da SECADI/MEC.” Segundo levantamento realizado pelos autores, através deste edital foram aprovados 45 projetos em Instituições de Ensino Superior, disponibilizando 600

vagas permanentes para docentes e 126 técnicos. Tem como meta formar 15 mil professores para atuar na Educação Básica, nas escolas do campo, nos primeiros três anos dos cursos (MOLINA; HAGE, 2016, p. 809).

Para uma melhor percepção destes cursos transcrevemos os dados apresentados pela SECADI sobre o edital que aprovou este curso. O quadro 01 busca apresentar de forma regionalizada a presença de cursos do PROCAMPO nas instituições públicas de ensino superior, por Estado da Federação.

QUADRO 01
RELAÇÃO DE CURSOS DO PROCAMPOAPROVADO NO EDITAL 02/2012ECADI/MEC,
POR INSTITUIÇÃO E LOCALIZAÇÃO

INSTITUIÇÃO POR REGIÕES	ESTADO
REGIÃO SUL: Total de Cursos (12)	
Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Laranjeiras do Sul	PR
Universidade Federal de Santa Catarina	SC
Universidade Federal do Paraná – Litoral Sul	PR
Instituto Federal de Farroupilha	RS
Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim	RS
Universidade Federal do Rio Grande	RS
Universidade Tecnológica Federal do Paraná	PR
Universidade Federal do Pampa	RS
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus Canoinhas	SC
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Litoral Norte	RS
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Campus Porto Alegre	RS
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina – Campus São Miguel do Oeste	SC
REGIÃO NORDESTE: Total de Cursos (09)	
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – Campus São Luís	MA
Universidade Federal do Recôncavo Bahiano – Campus Feira de Santana	BA
Universidade Federal do Recôncavo Bahiano – Campus Amargosa	BA
Universidade Federal do Piauí – Campus Cinobelina Elvas	PI
Universidade Federal do Piauí – Campus Floriano	PI

Universidade Federal do Piauí – Campus Picos	PI
Universidade Federal Rural do Semiárido	RN
Universidade Federal do Maranhão	MA
Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina	PI
REGIÃO SUDESTE: Total de Cursos (05)	
Universidade Federal do Espírito Santo	ES
Universidade Federal da Paraíba	PB
Universidade Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus	ES
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	RJ
Universidade Federal Fluminense	RJ
REGIÃO CENTRO-OESTE: Total de Cursos (10)	
Universidade de Brasília	DF
Universidade Federal de Viçosa	MG
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	MG
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	MG
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	MG
Universidade Federal da Grande Dourados	MS
Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão	GO
Universidade Federal de Goiás – Campus Cidade de Goiás	GO
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus São Vicente da Serra	MT
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	MS
REGIÃO NORTE: Total de Cursos (09)	
Universidade Federal do Pará – Campus Marabá	PA
Universidade Federal do Amapá	AP
Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba	PA
Universidade Federal do Pará – Campus Altamira	PA
Universidade Federal do Pará – Campus Cametá	PA
Universidade Federal de Rondônia	RO
Universidade Federal de Tocantins	TO
Universidade Federal de Tocantins – Campus Tocantinópolis	TO
Universidade Federal de Roraima	RR
TOTAL GERAL: 45	

Fonte: SECADI/MEC (2018). Adaptado pela autora.

Como podemos ver, a região Sul foi a que mais ofereceu cursos de licenciatura neste formato, totalizando 12 cursos em 10 diferentes instituições. Diferente do PRONERA, em que as demandas provinham da ação dos movimentos sociais e organizações que atuavam nas áreas de reforma agrária, a iniciativa principal de participação no edital é feita pelas IESs, embora muitos projetos, desde sua gênese, estiveram bastante articulados com movimentos e organizações sociais.

O edital que previa a criação dos cursos destacava que nos três primeiros anos a oferta deveria ser de 120 vagas por ano, buscando atender a demanda de formação de professores anunciada pelo *movimento da educação do campo*. No entanto, em alguns locais, as vagas não foram preenchidas plenamente. Tomamos como exemplo o *Campus Erechim* da Universidade Federal da Fronteira Sul, onde a primeira turma, iniciada em 2013, contou apenas com 08 candidatos e a segunda turma em 2014 com 25 candidatos⁸⁸. A partir do segundo semestre de 2014, as vagas começaram a ser ocupadas por estudantes indígenas, grupo que não estava previsto como público-alvo na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso, mas que atualmente acaba sendo o grupo prioritário. Entendemos que a menor procura por professores de escolas do campo neste local, que era o grupo preferencial do edital, guarda correspondência com as diferenças regionais. Estimamos que as regiões Norte e Nordeste do Brasil são as regiões em que a demanda por habilitação de professores para o campo é maior, considerando serem as regiões onde mais crianças vivem no campo, sendo maiores os desafios educacionais. Por outro lado, a inclusão de indígenas neste curso levanta outra lacuna em relação às políticas educacionais para estes grupos. No entorno do município de Erechim são encontradas 18 terras indígenas, perfazendo 12.472 habitantes de diversas idades (FUNAI, 2018).

Um ponto que é objeto de questionamento do PROCAMPO refere-se ao processo seletivo de ingresso nos cursos, que, assim como o PRONERA, têm sido oferecido utilizando critérios que atendam pessoas com vínculos com o campo. Ao tratar desta questão Molina e Hage (2016, p. 810) discorrem sobre estas dificuldades ocorridas no interior das instituições:

⁸⁸Dados encontrados nos editais de seleção de turmas da Universidade Federal da Fronteira Sul.

As disputas internas nas universidades, que normalmente põem de um lado os coordenadores do curso e o coletivo de educadores e, de outro, a administração central e as Procuradorias Jurídicas, têm enfrentado duas ordens de questões diferenciadas: uma a da própria concepção do direito a uma seleção específica para os sujeitos camponeses, sob a alegação da restrição do princípio da isonomia e do amplo acesso às universidades públicas, que ignora todo o debate e jurisprudência existentes sobre a necessidade de políticas afirmativas para determinados grupos sociais em função da histórica privação de direitos a que foram submetidos; a outra, referente aos custos desses Processos Seletivos Especiais, que ocorrem em datas e locais diferenciados, exigindo pessoal e recursos materiais extras das universidades para ofertá-los.

Este aspecto é bastante interessante considerando os princípios da educação republicana, principalmente no que se refere à concepção de educação *única e universal*. Em alguns espaços estas questões têm se apresentado da seguinte forma: ao se defender esta proposta “diferenciada de educação do campo”, não se atenta contra os princípios democráticos de uma educação única?

O debate em torno do caráter diferenciado da proposta de educação do campo almejada por um grupo específico e acompanha o conjunto de discussões feitas na contemporaneidade, em distintos locais, abrangendo várias áreas do conhecimento, que implicam, por sua vez, na relação “universalidade e diversidade”. Este é um tema polêmico e complexo que necessita de um aprofundamento com maior fôlego, que ora não conseguimos realizar. No entanto, nos valem de algumas ponderações de Ortiz (2015) sobre a utilização destes termos: universal, não equivale a uniforme; se há um ponto de convergência em comum na busca do universal, este encontra-se na natureza humana; existem várias ideias universais que se contradizem e competem entre si; a diversidade cultural se apresenta na sociedade em formas justapostas no espaço; foi pelo processo globalizante mundial (tentativa de uniformizar) que mais se evidenciam os antagonismos entre as diversas culturas; este debate faz parte de nosso tempo, ou da modernidade-mundo, como se refere o autor. Também no sentido de melhor argumentar sobre este tema transcrevemos a reflexão do autor sobre o debate de modernidades múltiplas:

Não se trata de considerar cada uma delas como uma entidade fechada sobre si mesma, uma identidade do tipo culturalista, que pressupõe, justamente, que cada uma das partes possuiria uma especificidade absoluta, uma fronteira própria,

conduzindo-nos, assim, ao relativismo cultural. A modernidade possui traços comuns marcados por processos estruturais vinculados à diferenciação social: industrialização, utilização das tecnologias, diversificação das esferas da vida social, urbanização etc. [...] Sem essa dimensão compartilhada, dificilmente poderíamos falar em modernidade, seja no singular, seja no plural. No entanto, contrariamente ao que se imaginava, não existe uma correlação necessária entre a diferenciação estrutural da sociedade e os tipos de instituições. Afinal, no interior da mesma economia capitalista florescem várias formas de respostas políticas possíveis, pluralistas, autoritárias ou totalitárias (o nazismo foi uma clara tentativa de modernização) (ORTIZ, 2015, p. 82).

Neste sentido, buscamos entender o uso dos termos não apenas em oposição, mas em um sistema dialógico em que seja possível a convivência entre os diferentes, sem com isso desconsiderar a produção social, que é universal. A defesa pelos direitos universais partindo dos ideais de liberdade e igualdade, que fizeram parte da construção republicana, ainda fazem pleno sentido em nossa concepção. Conforme este estudo tem buscado apresentar, verificamos o quanto alguns grupos sociais, neste caso, os camponeses, tiveram maior dificuldade em poder desfrutar dos direitos sociais ou universais: o direito à educação. Nesta perspectiva concordamos com a afirmação de Molina (2015, p. 385):

Tratar igualmente desiguais aprofunda a desigualdade. Este tem sido um dos debates centrais da construção da luta por políticas públicas de Educação do Campo desde seu surgimento. O debate de sua especificidade se deve exatamente às históricas desigualdades sociais de acesso aos direitos dos camponeses, que a partir de suas lutas coletivas passam a exigir do Estado a execução de políticas específicas, visando a supressão destas históricas desigualdades.

Partindo do problema concreto da ausência da escola é que a pauta da *educação do campo*, aparentemente específica, passa a ser necessária. Isto não significa, em nosso modo de ver, abandonar a luta histórica pela educação pública universal no Brasil, muito mais, à ela se somar. Mais do que nunca, a educação pública precisa ser defendida.

Voltando à pergunta sobre os processos seletivos diferenciados dos cursos superiores entendemos que estes mecanismos são fundamentais, haja vistas as condições das desigualdades de origem (condições adversas que muitos estudantes enfrentam para ingressarem no ensino regular). Também, porque, ao serem propostos

determinados cursos, estes possuem uma intencionalidade a priori, quer seja, criar condições de problematizações e respostas aos desafios da realidade social, na lógica da 'educação do campo' e não aqueles da 'educação rural'.

Para além desta discussão, os estudos que analisam o PROCAMPO são muito recentes, assim como o desenrolar dos cursos. Dos materiais encontrados destacamos a análise de Hage, Silva, Brito (2016) sobre os cursos desenvolvidos no Pará, onde levantam algumas dificuldades a partir da fala dos estudantes participantes. Destacaram a precarização da infraestrutura para o desenvolvimento das atividades do curso, a pouca aproximação de gestores, professores e estudantes com a trajetória e as demandas políticas educacionais dos movimentos sociais do campo, dificuldades na implementação metodológica da alternância; inseguranças sobre a atuação dos egressos no mercado de trabalho, uma vez que a formação por área do conhecimento em muitos dos locais não é reconhecida como habilitação do professor.

Molina (2014), ao refletir sobre a experiência da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade de Brasília, que em 2014 possuía três turmas já concluídas e quatro em andamento, elencou elementos positivos ligados à formação dos egressos do curso. Conforme suas observações ampliou-se o papel dos novos educadores que potencializaram aspectos da gestão democrática da escola do campo, com a presença e participação da comunidade do território do entorno da escola. Sobre o desenvolvimento do curso, além do aspecto diferencial ligado ao processo de auto-organização dos estudantes, a autora considera inovador o trabalho coletivo dos docentes a partir das próprias áreas de habilitação que os articulam, seja nas Ciências da Natureza ou nas Linguagens.

A formação por áreas do conhecimento promovidas pelo PROCAMPO é um dos elementos recorrentes nas questões levantadas. O caráter interdisciplinar fez parte das estratégias metodológicas na discussão dos primeiros cursos de Licenciatura em Educação do Campo, entretanto esta articulação entre disciplinas apresentam algumas resistências por parte dos professores que atuam nos cursos das universidades públicas. Tendo este panorama, apresentam-se algumas perguntas que revelam as contradições entre os fins educativos e a forma como a sociedade se estrutura: Como é possível

articular uma formação que conceba tempos educativos ampliados e uma concepção integrada não disciplinar, em uma sociedade que cada vez mais especializa e fragmenta o conhecimento? Ou ainda, como é possível lidar com conflitos e mediações entre o conhecimento específico e o universal no interior dos cursos e das instituições universitárias?

Estas são questões que podem dificultar o andamento dos cursos. No entanto, entendemos que agregam aspectos que podem se traduzir em novos debates, reflexões e propostas, um dos papéis sociais da universidade. Ao provocar que as contradições emerjam no contexto universitário, com a presença de grupos sociais anteriormente não considerados e que denunciam as fragilidades e incapacidades das instituições, a nosso ver, contribui com o exercício de participação e construção de um projeto democrático. Desta forma é possível reconhecer a novidade da presença destes cursos no espaço acadêmico, desde que não se encerrem em si mesmos, tornando-se paliativos ou respostas aligeiradas para uma reivindicação. Combinados com outros grupos e movimentos, podem contribuir com a luta pela educação, em seu sentido amplo e universal.

Insistimos na ideia de que, na dimensão da elaboração das políticas públicas, objetivos de natureza distinta se entrecruzem. No mesmo tempo em que se presencia, de um lado, a ampliação de direitos enquanto resultado da luta popular em busca de uma nova organização, de outro, afirmam-se objetivos ligados ao modelo de desenvolvimento e acumulação capitalista, ditados por seus organismos internacionais, que na atualidade acabam materializando, sobremaneira, um projeto neoliberal e neoconservador.

Como já afirmamos, este embate se dá no contexto da luta de classes enquanto expressão da correlação de forças que ocorre em uma sociedade desigual, sendo a educação, ao mesmo tempo, parte e produto deste sistema organizacional. Daí, faz-se necessário, segundo Frigotto, “entender que é possível trabalhar dentro das contradições [...] que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa” (2005, p. 26).

Outra preocupação recente diz respeito a continuidade destas iniciativas. Molina

(2015) destaca a necessidade de que sejam instituídos processos de resistências para que as políticas conquistadas não retrocedam nos próximos tempos. Entre estas políticas destaca o PRONERA e o PROCAMPO, não só pelo expressivo contingente numérico de atendidos, mas também pela capacidade transformadora que carregam. Segundo esta autora:

Estas políticas necessitam de algumas ações que podem aprimorar suas estratégias, e, principalmente, necessitam de um volume de recursos dezenas e vezes superior ao que a correlação de forças nos tem permitido conquistar até o momento. E aí reside sem dúvida uma das principais contradições, que é exatamente a disputa por dentro do próprio Estado pela apropriação dos fundos públicos, para execução destas políticas. Disputa esta, cada vez mais intensa no contexto de crise estrutural do capital, na qual os grandes conglomerados empresariais internacionais, tanto agrícolas, quanto educacionais, voltam suas estratégias, com extrema voracidade, para a apropriação privada destes fundos públicos, em busca da manutenção de suas taxas de lucro (MOLINA, 2015, p. 395-396).

Apreensão semelhante é compartilhada por Santos (2108), que já apresenta dados de diminuição de investimentos nos dois programas destacados. Sobre o PRONERA, assim comenta:

Em relação ao Pronera, já se evidenciam sinais de estancamento na implementação de novos projetos, congelamento orçamentário e tentativas de “parceria” com empresas privadas para seu financiamento. Neste ano, o Programa “comemora” 20 anos. Quando comemorou 10 anos, em 2008, tinha um orçamento anual de R\$ 70 milhões. Comemora 20 anos com apenas R\$ 2 milhões de orçamento (SANTOS, 2018, p. 430).

Quanto ao PROCAMPO Santos (2018, p. 430) afirma que, quando lançado o programa, em 2013, os cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades e Institutos Federais representaram uma importante conquista, com condições objetivas para sua execução. Estavam assegurados recursos para materiais didáticos, hospedagem, alimentação e deslocamento dos alunos e vagas para contratação de professores e técnicos nas instituições. Entretanto, segundo a autora, em 2017 o MEC cancelou o financiamento adicional direto para a manutenção dos estudantes nos cursos, o que comprometerá o prosseguimento dos mesmos (SANTOS, 2018, p. 430).

Compactuamos com os estudos de Molina (2015) e Santos (2018), que afirmam que este cenário só pode ser compreendido em uma dimensão mais ampla, de análise do espaço campo diante das transformações econômicas, cujo modelo atual é representado pelo agronegócio, exigindo cada vez mais vastas extensões de terra e que intensifica a superexploração dos camponeses e suas famílias.

Não obstante, para os propósitos deste trabalho, compreendemos que o *movimento da educação do campo*, no cenário dos anos analisados, constituiu-se como um importante vetor na luta social, que teve e têm como mote o direito à educação e à vida digna no espaço socioterritorial camponês. Desta forma, apresentamos em seguida algumas considerações em torno do problema anunciado nesta investigação e problematizado neste capítulo.

3.3 Educação Republicana e Educação do Campo: Aproximações

Diante dos materiais analisados e dos resultados encontrados na dimensão das oportunidades educacionais, entendemos que a construção das políticas de educação do campo comunga com uma perspectiva republicana de educação.

Para uma melhor justificativa desta afirmação faz-se necessário decompô-la, observando que cada palavra carrega consigo um conjunto de significados.

Quando nos referimos aos materiais analisados estamos falando da busca por referenciais teóricos e elaborações formuladas com base nas práticas educativas que se gestaram a partir do movimento nacional pela educação do campo. Referenciais teóricos que nos fizeram conhecer a origem de termos, mas, também, poder perceber movimentos de rupturas e continuidades acerca de temas importantes no contexto educacional, econômico e político. Diferentes leituras (livros, artigos, estudos, documentos, diretrizes, relatórios), algumas novas, outras ressignificadas, permitiram não só olhar para o processo vivenciado como também reconhecer o caminho percorrido pelo conjunto de elementos de composição daquilo que foi (e é) a educação do campo. Neste sentido,

estes textos trazem consigo o pensamento em ação, característica importante para quem está envolvido com o ato educativo.

Quando falamos de resultados encontrados, temos como base a realidade objetiva do acesso educacional, do acesso ao sistema formal de ensino, nos seus diferentes níveis. Pudemos perceber, a partir da observação de dados de matrícula, que ocorreram alguns avanços quantitativos, embora tímidos diante da totalidade a atingir. Na Educação Infantil os números são pequenos se comparados com a demanda total, notoriamente distante da universalização. No Ensino Fundamental podemos perceber que a maioria das escolas se concentram no atendimento dos anos iniciais, muitos destes em forma de turmas multisseriadas. A escola, principalmente dos anos iniciais é caracterizada por pouca estrutura física, fator grave se considerarmos a ausência de bibliotecas e/ou salas de leituras. O Ensino Médio é pouco presente no campo, embora seja o nível de ensino que vem apresentando aumento de matrículas desde o ano 2000 até 2017. A educação de jovens e adultos é pouco atendida pelas redes oficiais de ensino, tendo destaque o PRONERA, localizado em áreas de assentamentos. Em cursos de nível superior destacamos o PRONERA e o PRONACAMPO, que foram propostos nas mais diversas regiões.

Os resultados indicaram também que o movimento de urbanização crescente é, ligados aos fatores estruturais da ordem econômica que incidem no espaço do campo, modificando o cenário da vida das pessoas, contribuindo com a migração em busca de melhores condições. Mas a ausência da oferta escolar contribui também com esse fenômeno, pois ainda existe um significativo número de pessoas que possuem o direito de estudar, e, assim, a escola pública entendida como lugar de produção e socialização do conhecimento precisa ser defendida em todos os lugares. Este pressuposto está presente nos princípios da educação do campo e assume um papel fundamental, principalmente em uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais e pela reprodução de privilégios de classe, como tratado no decorrer deste trabalho, com base no pensamento de autores que evidenciaram esta situação: Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Jessé de Souza, dentre outros.

Ao mesmo tempo em que afirmamos a ideia de oportunidades educacionais não podemos negligenciar os grandes desafios colocados neste quesito, como o de buscar oportunidades em outras dimensões da vida social. Se atentarmos para o número de pessoas alheias ao mundo escolar nos mais diversos locais do território brasileiro, entendemos o quanto a luta pela ampliação destas oportunidades ainda é necessária. Nos chama a atenção ver que iniciativas que buscam compensar grandes defasagens, tais como sistema de cotas ou programas específicos de formação (PRONERA e PRONACAMPO) são questionadas por parte de alguns segmentos que sustentam suas críticas a partir da ideia de igualdade. Estes pressupostos se orientam pela noção de meritocracia, onde, hipoteticamente, cada indivíduo teria as condições de vencer por seus meios, por suas capacidades e empenho pessoal. Para os adeptos desta visão não importam as diferenças de origem ou as condições históricas que destinaram determinados grupos a uma dada condição. Sob esta lógica, e em termos de acesso à educação para crianças, jovens e adultos ligados ao trabalho no campo, restariam duas opções: limitar sua formação aos níveis das primeiras letras na escola rural, ou, caso sejam esforçados, poder migrar e exercer a dupla função de trabalhadores e estudantes de forma intensiva para corrigir sua situação de atraso.

Sobre a construção das políticas evidenciamos o caráter dinâmico, de ação e correlação entre os anseios dos grupos envolvidos. O papel dos movimentos sociais organizados foi e ainda é fundamental, no sentido de propor, discutir e acompanhar os processos instaurados. Mas é preciso reconhecer o momento político na esfera do Estado (principalmente entre os anos 2002 a 2014), onde se permitiu um maior diálogo entre população e governo, demonstrando maior inclinação aos problemas sociais vivenciados. Esta possibilidade raramente esteve colocada na história de nosso país. É verdade que muitas das ações desta política tiveram dificuldades de ser executadas e, mesmo que correspondessem à totalidade das projeções, não seriam suficientes para desmontar o quadro situacional de desigualdades observadas junto aos índices educacionais do país, e que possuem heranças históricas. Entretanto, o movimento educação do campo colocou em evidência a temática, simbolizando um processo ativo na busca pelo cumprimento dos direitos sociais, da responsabilidade pública. Também na ideia de

construção, queremos associar ao princípio de fazer com o povo e não para o povo, ou seja, a noção de democracia participativa, cujo exercício não é preconizado na maioria das vezes em nossa sociedade.

Tratamos aqui da Educação do Campo, não tanto pelos fundamentos teórico-metodológicos que a orientam, mas por sua identidade com a matriz da luta social. Por isso, concordamos com Santos (2018, p. 424), que articula o lema do movimento “educação do campo: direito nosso dever do Estado” com a defesa de uma educação pública, em escolas públicas e com gestão pública, legitimando uma proposta feita pelos e com os trabalhadores do campo. O vínculo entre a organização social e a educação do campo é tão estreito que, em geral, locais onde esta organização se faz presente institui maiores processos de resistência e luta em defesa da escola, do trabalho e de melhores condições de vida.

Por fim, a aproximação entre educação do campo e perspectiva republicana nos parece factível, pois o movimento da educação do campo, em sua primeira conferência em 1998, delimitou sua base de ação na tríade: campo, educação e política pública. Nos vinte anos seguintes a defesa de uma educação pública universal se tornou o foco central deste movimento. Os caminhos rumo a este objetivo foram muitos: a articulação com outros grupos que se identificam com esta causa, as mobilizações populares, as denúncias sobre os descasos, a produção de experiências metodológicas e a reflexão sobre as mesmas, o estudo nos espaços acadêmicos, os debates políticos junto aos órgãos governamentais, o aprofundamento teórico e prático da agroecologia, entre outros. A materialização deste trabalho coletivo resultou, inclusive, na aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, entretanto, a aprovação de um conjunto de leis não significa sua implantação automática e certa. Se a pergunta no início deste estudo tivesse sido elaborada de forma pragmática e a resposta tivesse que ser exata, diríamos: A educação foi universalizada no campo? Não. Não foi universalizada no campo, assim como não foi em todo o país. E não sabemos se um dia será.

Conforme observamos no decorrer deste capítulo, em alguns segmentos as condições de acesso escolar foram facilitadas, em outros, a partir das lutas populares, houve conquistas na expansão de vagas e inclusão de grupos anteriormente

desconsiderados. No entanto, em muitos locais, os desafios da educação como função pública ainda são imensos, necessitando de uma ação efetiva e articulada por parte do Estado Nacional. De forma preocupante, também evidenciamos que alguns avanços e iniciativas podem, de acordo com as forças em disputa pelo poder, até mesmo retroceder.

O que nos parece impulsionar o movimento em defesa da educação é o constante fazer, o problematizar, considerando o que já está feito e os novos desafios a se construir, re-articulando as ações naquilo que se caracteriza como práxis.

O que de mais significativo que conseguimos apreender desta vivência que denominamos de Movimento pela Educação do Campo, são suas ações concretas, de uma pauta em torno da conquista de escolas e cursos que sejam públicos e gratuitos, de caráter laico, em uma concepção única, mas não uniforme. E, sobretudo, visando garantir a ampliação das oportunidades tendo a universalidade de acesso como horizonte. Estes são, também, os fundamentos que orientam uma perspectiva republicana de educação e de nação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao término desta etapa não se encerram as inquietações emanadas na pesquisa. A cada movimento de leitura em textos e no contexto, novas questões e fatos foram se apresentando, desestabilizando certezas e promovendo perguntas sobre a temática das políticas educacionais (em termos amplos) e da educação do campo (de forma específica). Entendemos como fundamental o esforço de síntese no intuito de dar sentido ao conjunto de reflexões que foram tomando corpo e permearam este trabalho. Assim, retomamos o percurso trilhado e os elementos que estiveram presentes nas argumentações, a fim de apresentar de maneira articulada cada uma das etapas vivenciadas, embora isso não tenha ocorrido de forma ordenada e sequencial.

Desde o início as preocupações presentes tinham ligações com várias temáticas: o movimento da educação do campo; as políticas educacionais; a ideia de nação republicana; os sistemas de ensino; a educação pública; o direito à educação; as desigualdades sociais e educacionais no Brasil; a ação política dos movimentos sociais; dentre outros. Quanto mais procurávamos encontrar um fio condutor, outros elementos embaraçavam essa busca, tornando o que poderia ser uma malha perfeita de tapeçaria em um emaranhado de pontas e nós. Melhor dizendo, dúvidas e conflitos entre abordagens e concepções surgiam, dificultando a definição de conceitos e, conseqüentemente, o processo de pesquisa. Assim, explicitamos algumas das ideias e suposições que desencadearam a formulação do problema, bem como os recursos utilizados para tentar respondê-lo.

Na delimitação do tema, as escolhas orientaram-se na busca de entender o movimento da educação do campo e sua correlação com as políticas educacionais, tendo como pano de fundo a estrutura educacional no Brasil, uma nação republicana. Assim, partimos do que entendíamos como premissas, ou seja, de algumas afirmações envolvidas na discussão que transcrevemos aqui: a) Um dos motivos da luta social por uma educação do campo é a ausência do acesso educacional em muitos locais; b) A educação é um direito social nas nações republicanas; c) Na perspectiva republicana a

educação é universal, única, laica, pública e gratuita; d) O Brasil é uma nação republicana.

As afirmativas são fundamentais, no entanto, precisam ser entendidas em processo, em um sentido de devir, sobre algo que ainda está por realizar. Além disso, mesmo sendo afirmativas, podem carregar um sentido de negação, principalmente quando confrontadas entre si. Assim, na combinação dessas premissas chegamos a duas hipóteses: a) O surgimento do movimento da educação do campo é resultado do não cumprimento da prerrogativa de uma educação republicana no Brasil; b) As políticas de educação do campo foram produzidas a partir da defesa dos direitos sociais à educação, que se aproximam da perspectiva do acesso universal à educação pública, gratuita, única e laica. Finalmente, formulamos a pergunta que se consolidou como problema de pesquisa: que elementos de análise permitem reconhecer, na elaboração e implantação das políticas da educação do campo, ações que contribuem com a luta histórica em defesa da universalização do ensino no Brasil, respaldando uma concepção republicana de sociedade?

No primeiro capítulo foi aprofundada a noção de educação republicana. Partimos dos princípios filosóficos e fundamentos da obra do filósofo Condorcet sobre o projeto de educação nacional na República Francesa, na qual são apresentados e desenvolvidos elementos daquilo que se define enquanto uma educação universal, única, laica, pública e gratuita. Em seguida, tratamos do Brasil no início da República com a obra *A educação nacional* de José Veríssimo, buscando apreender o clima político e as motivações sociais da incipiente nação republicana brasileira. Dialogamos com Anísio Teixeira, que estende e aprofunda sua análise sobre os problemas brasileiros, neste caso, a educação. O autor tratou dos amplos desafios da universalização do ensino na sociedade, onde, segundo ele, a noção de privilégio se sobrepõe à de democracia. Por fim, elencamos aspectos das políticas educacionais na atualidade, sobretudo no período pós-democratização na década de 1990 em que, dentre vários fatos e fenômenos, reconhecemos a emergência dos movimentos sociais. Tomamos as obras de Dermeval Saviani e de outros autores que tratam das contradições entre instituir um projeto educacional popular concomitante à pressão exercida pelos setores econômicos na esfera do Estado, sendo que os

movimentos de avanços e retrocessos sinalizam a correlação de forças entre os projetos em disputa. À primeira vista, a combinação dos autores como Veríssimo, Teixeira e Saviani pode parecer estranha, uma vez que suas análises partem de contextos distintos, além de convicções teóricas e políticas diferenciadas. No entanto, embora escrevam em tempos e de lugares diferentes, apresentam, a nosso ver, ao menos duas similaridades: a primeira é de denúncia, demonstrando com dados empíricos e fundamentação teórica que o Estado Brasileiro nunca assumiu, de fato, seu papel republicano de universalizar a educação (nem a instrução, nem o ensino, nem a escola); a segunda é no âmbito do anúncio, no sentido de que cada um desses autores, com base na materialidade de cada tempo histórico e partindo de seus pressupostos, propuseram uma estratégia articulada de ação: um projeto de educação nacional, um plano nacional de educação, um sistema nacional de ensino. Essas estratégias deveriam ser assumidas como prioridade nacional e vir acompanhadas de condições objetivas para sua efetivação.

A discussão no primeiro capítulo também foi permeada pela problematização em torno das circunstâncias e razões dos problemas educacionais e sociais no Brasil. Na reflexão sobre os aspectos de desigualdade social e a manutenção de privilégios nos valem as interpretações sociológicas de Florestan Fernandes e Jessé de Souza. As leituras de Fernandes permitiram um olhar mais atento sobre o quadro histórico que foi se desenhando a partir dos modelos econômicos e políticos adotados no Brasil. Destacamos alguns aspectos desenvolvidos pelo autor que neste trabalho foram fundamentais, tais como: as diferenciações entre o movimento republicano brasileiro e de outros países, as características da burguesia nacional brasileira e seu modo de operar, o peso da escravidão e do colonialismo na ordem democrática do país. Souza, em uma análise de leitura do Brasil contemporâneo, nos auxiliou na interpretação do quadro de desigualdades sociais e na sua legitimação. Dentre as discussões de vários elementos apresentados e aprofundados por esse pesquisador, um que nos parece crucial refere-se à problematização em torno das interpretações e explicações dadas pela intelectualidade brasileira sobre a brasilidade, que se funda na noção de patrimonialismo. Segundo ele, as consequências desse processo levaram à formação de um pensamento hegemônico que adentrou no senso comum, remetendo ao próprio povo a responsabilidade por sua

condição. Nesse discurso culturalista o brasileiro teria propensão a ser corrupto, parcial, a dar sempre um “jeitinho”, diferentemente de outros povos que seriam conduzidos por imparcialidade e racionalidade frente à tomada das decisões. Essa abordagem tem facilitado uma distorção dos problemas nacionais, reforçando uma ideia-força no imaginário social: “O Estado é sempre corrupto e ineficiente, enquanto o mercado é correto e eficiente”, reproduzindo discursos em defesa da privatização e da meritocracia, dentre outros.

O segundo capítulo tratou sobre a educação do campo. Buscamos expressar seu sentido histórico relacionado ao contexto de seu surgimento, dos sujeitos coletivos que a promoveram, os princípios que a fundamentam e as diversas ações produzidas. O esforço foi o de apreender esse movimento na ação dialógica com os grupos e instituições envolvidas, balizado no debate permanente entre educação rural e educação do campo, entre a crítica ao estabelecido e a utopia do novo a se fazer. Reconhecemos o papel histórico dos movimentos sociais que formularam as propostas e, dentro dos limites possíveis, as colocaram em ação, culminando na política de educação do campo. Ressaltamos a ideia de limites, pois é preciso lembrar que as pressões políticas sobre o Estado não são exercidas apenas pelos grupos populares na luta em defesa de seus direitos sociais. Imprimir demandas de interesses de mercado na esfera das políticas e no âmbito do Estado é inerente ao funcionamento da forma social capitalista de produção. Consideramos que é na correlação de forças entre os diversos interesses que são produzidos avanços ou retrocessos em termos de conquistas populares, como a ampliação de oportunidades educacionais. Isto posto, observamos que os governos compreendidos entre os anos de 2003 a 2016, de forma geral, apresentaram maior sensibilidade para as demandas apresentadas pelos movimentos sociais, o que facilitou a aprovação das políticas e a materialização de alguns resultados positivos. No entanto, a efetivação plena das medidas anunciadas tiveram outras dificuldades, apresentando variabilidades locais e regionais, uma vez que entes federados, estados e municípios, também são gestores do ensino básico. Portanto, não é possível vislumbrar um panorama uniforme em torno da oferta educacional no campo.

Enfim, no terceiro capítulo apresentamos conexões entre a política de educação do

campo em ação e os ideais republicanos de educação, refletidos nas categorias de universalidade, unicidade, laicidade, gratuidade e no caráter público da educação. Para essa reflexão foram utilizados dados estatísticos da oferta da Educação Básica dos censos escolares de 1997 a 2017 e em documentos de interpretação desses resultados. A discussão sobre a formação de grupos na faixa etária de jovens e adultos foi realizada a partir do enfoque de dois programas: o PRONERA e o PROCAMPO. Com base nos elementos encontrados, nas leituras realizadas e análises feitas, apontamos as seguintes conclusões:

a) No período estudado evidenciamos, em nível nacional, a expansão das oportunidades educacionais que se revelam no aumento de matrículas da Educação Básica e posterior acomodação. Nas áreas rurais houve uma oscilação do número total de matrículas entre os anos de 1997 e 2003, e a partir deste período, uma diminuição de forma constante, denotando um decréscimo de matrículas e uma perda de representatividade das matrículas rurais em relação do percentual de matrículas urbanas.

b) O decréscimo da população rural está associado ao modelo de desenvolvimento econômico, que tem dispensado força de trabalho no campo e dificultado a reprodução do trabalho familiar-camponês. A concentração fundiária continua a ser um dos problemas relevantes do país com a diminuição do número de estabelecimentos agropecuários e com o aumento da área de ocupação por formas empresariais de agricultura ou do modelo do agronegócio. A educação do campo não pode ser compreendida isoladamente nesse processo.

c) Diferentes aspectos precisam ser considerados na explicação comparativa entre as matrículas, tais como a diminuição e o fenômeno de envelhecimento da população rural. Por outro lado, a aprovação das políticas e as medidas governamentais de expansão das oportunidades educacionais a setores historicamente excluídos tiveram interferência positiva em alguns locais.

d) Sobre as diferenças regionais, observa-se que as regiões Norte e Nordeste são as que proporcionalmente têm maior número de pessoas vivendo em áreas rurais. Ao mesmo tempo, são as regiões que apresentam um maior índice de pessoas analfabetas, fora das escolas e com maior demanda de atendimento em todos os níveis de ensino.

e) Entre os anos de 2014 a 2017 verificamos um aumento de matrículas em terras indígenas, área remanescente de quilombos e áreas de assentamentos, grupos ligados às ações da SECADI e que contam com a presença atuante de movimentos sociais organizados. As vivências nas lutas pela educação do campo sinalizam processos de resistência e conquistas na esfera dos direitos sociais, ainda que precisem ser ampliados, considerando a dívida histórica em relação a estas populações.

f) Na Educação Infantil houve aumento de matrículas a partir de 2012, tanto nas escolas urbanas quanto nas rurais, embora o atendimento dessa modalidade tem crescido mais em escolas das áreas urbanas. Existe um número significativo de crianças de 0 a 5 anos sem atendimento no campo. Chamamos a atenção de que em áreas de assentamentos a prática das Cirandas Infantis constituiu-se como um referencial pedagógico e como mecanismo de acesso ao atendimento formal de ensino.

g) Nas primeiras décadas do século XXI o atendimento do Ensino Fundamental tem avançado em termos de matrícula no Brasil. Porém, ainda existe um número expressivo de crianças fora da escola, principalmente nas áreas rurais e nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Nas áreas rurais as escolas atendem prioritariamente aos anos iniciais desse nível de ensino, muitas delas em forma multisseriada.

h) No Ensino Médio os dados gerais das matrículas revelaram um movimento de expansão até 2004, seguido de uma estabilidade, sendo que neste nível a oferta ainda está distante da universalização. No campo, embora se perceba um aumento progressivo de matrículas, ele ainda é pouco expressivo. A falta de oportunidades educacionais é um fator que contribui com os processos migratórios dos jovens trabalhadores do campo.

i) Na observação dos estabelecimentos de ensino este estudo demonstrou a diminuição contínua de escolas no campo, fato geralmente associado ao baixo número de matrículas. Nos arranjos para definir a localização das escolas fica evidente a perspectiva gerencial de organização, em que a lógica hegemônica é maximizar o atendimento reunindo um grande número de alunos em uma única escola.

j) Muitas escolas do campo estão marcadas pela precariedade, com a ausência de espaços e de equipamentos adequados, tais como bibliotecas, laboratórios, quadras esportivas, computadores, internet, luz, saneamento básico, dentre outros.

l) A educação de jovens e adultos tem uma demanda expressiva no campo, o que impulsionou o desenvolvimento do PRONERA nas modalidades de EJA, Ensino Médio e cursos de nível superior. Entre 1998 e 2011 esse programa atendeu mais de 198.000 pessoas, e estima-se que o número seja superior a 200.000, considerando que no ano de 2018 ainda está em funcionamento.

m) O PRONACAMPO foi criado como política complementar à formação docente para escolas do campo, devendo ser proposto por instituições públicas estatais?? de ensino superior. Em 2013 esse programa selecionou 45 cursos com a meta de formar 15.000 professores para atuar na educação básica das escolas do campo. Os cursos fazem parte do quadro permanente das instituições, disponibilizando 600 vagas para docentes e 26 para técnicos.

Essas breves conclusões revelam os esforços realizados no âmbito das políticas para a ampliação das oportunidades educacionais dos povos do campo que produziram resultados quantitativos e qualitativos. Essa perspectiva corrobora com outros movimentos que têm a universalização do ensino básico como meta no Brasil e que está apresentada no Plano Nacional de Educação 2014-2024. Em relação aos espaços do campo muitos desafios colocam-se, principalmente em algumas regiões e nos níveis mais elevados, como o Ensino Médio. Mas se pensarmos sobre essa problemática como um processo em construção reconheceremos nas ações desenvolvidas e aqui discutidas a conexão com a ideia de universalização da educação.

As iniciativas e resultados observados também se articulam com as lutas históricas do Brasil em defesa da escola pública e gratuita. O atendimento escolar nas áreas rurais e de outros programas ligados às populações do campo tem sido quase que exclusivamente realizado a partir da esfera pública, por meio da gestão estatal (federação, estados, municípios). No quesito gratuidade, além da oferta das vagas, outros programas instituídos e investimentos feitos nas últimas décadas facilitam o acesso e a permanência nas escolas. Programas de transporte escolar, alimentação e livro didático têm contribuído para isso, uma vez que somente o não pagamento de mensalidade em muitos casos é insuficiente para garantir a frequência na escola.

Outra questão levantada no estudo, tendo como base Peroni, Laval (2004) e

Freitas (2015), entre outros, remetem à problematização de educação pública na atualidade. Diferentemente de outros momentos em que as fronteiras entre público e privado estavam reconhecidamente delimitadas, temos observado que na atualidade essa relação é mais complexa. Temos visto interesses mercadológicos adentrando os espaços da educação pública em diversas situações: por meio de produtos (material didático, serviços de assessoria, etc.); na utilização de espaços para uso de propagandas; no caso de financiamento do Estado na aquisição de vagas da iniciativa privada, entre outras. Em áreas rurais, empresas ligadas ao agronegócio têm investido em escolas movidas por interesses hegemonicamente mercadológicos. Estes divergem dos princípios da educação do campo, que são pautados na ideia do campo enquanto espaço de vida, no trabalho mediado com a terra e a natureza, nas relações de cooperação e na luta social contra a exploração. Justamente por esse posicionamento político de contraposição entendemos a educação do campo como movimento de resistência e de construção, uma vez que problematiza a realidade, ao mesmo tempo em que desenvolve experiências que apontam para outra concepção de escola, de campo, de trabalho e de sociedade. O sentido de público é compreendido na ideia original do comum, da coletividade, da função social.

O tema da laicidade, embora seja uma prerrogativa da educação republicana, não teve grande enfoque neste trabalho. No entanto, reconhecemos que, dadas as circunstâncias atuais do cenário político, em que avança um discurso neoconservador em meio ao projeto neoliberal, esta temática assume grande relevância. Entendemos que as lutas populares na década de 1990, realizadas a partir de diversos segmentos, tiveram papel importante na redemocratização brasileira, na conquista de direitos sociais e no reconhecimento de grupos historicamente marginalizados. A ideia de laicidade está relacionada ao tratamento do conhecimento a partir de uma base analítica ampla e profunda dos fenômenos, para além da esfera de opiniões e da crença religiosa (como diria Condorcet). Portanto, reconhecer e defender esse princípio torna-se importante na construção de uma educação crítica e de uma sociedade democrática.

Sobre os princípios de uma educação única temos duas considerações principais suscitadas pela pesquisa. A primeira diz respeito à competência do Estado (representado

pelos governos municipais, estaduais e federal) em relação ao tratamento dado às escolas do campo. As diretrizes aprovadas tinham a intenção de amenizar as diferenciações de ordem estrutural com a elevação de recursos destinado às escolas via FUNDEB, com o investimento na formação docente (inicial e continuada) além de outros mecanismos. No entanto, a precariedade estrutural aparece nos dados do censo escolar, já que, proporcionalmente, é no campo que se encontra o maior número de escolas com ausência de ambientes educativos, como bibliotecas e laboratórios. Em muitas situações a prioridade de investimento tem sido nos programas de transporte escolar em detrimento da manutenção das escolas. Nas discussões deste trabalho argumentamos sobre o fato de que projetar um sistema de ensino requer um planejamento com metas e previsão de investimentos necessários para sua realização. Pela multiplicidade das fragilidades encontradas e a falta de articulação entre as diversas instâncias de gestão do ensino, entendemos que essa é uma das principais lacunas. Desde o início da República até os dias atuais detectavam-se as diferenciações na oferta de ensino, privilegiando grupos e classes sociais. O movimento da educação do campo deu maior visibilidade a essa discussão, assim como governos de caráter mais progressista buscaram desenvolver ações que contemplassem maior equidade, porém isso nem sempre produziu resultados imediatos e/ou generalizantes.

O segundo ponto sobre a ideia de educação única remete às críticas realizadas por alguns setores ao PRONERA e PROCAMPO. Essas críticas fundamentam-se na ideia de que programas específicos privilegiam determinados grupos em detrimento do conjunto da população. Entendemos que essa demarcação tornou-se necessária para gerar oportunidades aos grupos que historicamente não tiveram condições de acessar os sistemas formais de ensino. Esses programas podem se tornar dispensáveis à medida que um Sistema Nacional de Ensino amplo e abrangente consiga ser consolidado no país, alcançando todo o território e todos os segmentos sociais.

Diante das considerações e elementos aqui analisados entendemos que o movimento que impulsionou a política de educação do campo contribuiu para fortalecer a luta histórica em defesa da universalização do ensino, respaldando uma concepção republicana de sociedade.

Articulado com outros movimentos populares na defesa do direito pleno à educação pode representar um importante movimento de resistência frente aos velhos/novos desafios na socialização e produção do conhecimento, no papel incondicional da educação e o dever do Estado Republicano em defesa de uma educação única, pública, gratuita e laica.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo. Modernização da agricultura (Verbetes). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ALMEIDA, Antonia Lucineire de; CHAMON, Édna Maria Querido de Oliveira. EDUCAÇÃO DO CAMPO: o estado da arte de teses produzidas entre 2001 a 2011. In: **Anais do Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades**. ANINTER-SH/PPGSD-UFF, 03 a 06 de Setembro de 2012, ISSN 2316-266X. Niterói, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel González. Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos movimentos sociais? In: Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan/jun. 2003.
- BEZERRA NETO, Luís; SANTOS NETO, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos Bezerra (Orgs.). **Trabalho e educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 9. ed. Tradução de: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BORGES, Gabriel Mendes; CAMPOS, Marden Barbosa de; SILVA, Luciano de Castro e. Transição da estrutura etária no Brasil: oportunidades e desafios para a sociedade nas próximas décadas. ERVATTI, Leila Regina; BORGES, Gabriel Mendes; JARDIM, Antonio da Ponte(Orgs.). In: **Mudança demográfica no Brasil no início do Século XXI: subsídios para as projeções da população**. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. p.138-151.

BOTO, Carlota. **Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita**: o relatório de Condorcet. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003.

BRASIL – II **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educacao-na-reforma-agr-ria-pnera---jun-2015/pnera-2pesquisa-educa-reforma-agraria.pdf>>. Acesso em: 02/11/2018.

BRASIL, MEC. Lei n. 9.394/96 de 20/12/1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL, MEC. SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: SECADI, 2012.

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, Maria José e CASTRO, Elisa Guaraná (orgs). **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. (p.35-52).

BRUTTI, Tiago Anderson. **A educação republicana em Condorcet**. 128 p. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2014.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado para o meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: Escola é mais do que Escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DISPUTA: RESISTÊNCIA VERSUS SUBALTERNIDADE AO CAPITAL. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n.º. 140, p.649-670, jul.-set., 2017.

CAPRARA, Bernardo Mattes. **A influência do capital cultural no desempenho estudantil: reflexões a partir do SAEB 2003**. 141 p. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. O nacionalismo crítico de José Veríssimo. In: VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Topbooks; Belo Horizonte: PUC-Minas, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: O Rio de Janeiro e a república que não foi. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CDES. **As Desigualdades na Escolarização no Brasil**: Relatório de observação n.º 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014.

CHEROBIM, Fabiana Fátima. **A educação do campo e sua normatização como política pública: uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo estado**. 249 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CNE/MEC. RESOLUÇÃO n. 1- Parecer 36/2001: relatora Edla de Araújo Lira. **Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo**, 03/04/2002.

CONDORCET, Jean Antoine. Tradução de: Maria Graças de Souza. **Cinco memórias sobre instrução pública**. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 168-200, setembro/2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**. São Paulo: Cortez, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245-262, julho/2002.

DAMASCENO, Maria Nobre. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.

FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.) **Campesinato e agronegócio na América Latina: a questão agrária atual**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, Bernardo. **MST** (Verbetes). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Florestan. A concretização da revolução burguesa. In: IANNI, Octavio (Org). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

FIPE. **I Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária - PNERA: Relatório Final de pesquisa**. São Paulo, 2005.

FONSECA, Marília. **A experiência de cooperação entre e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor**. Linhas Críticas, Brasília, v. 7, n. 12, jan/jun 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 40 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. **Rumos da Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. OS REFORMADORES EMPRESARIAIS DA EDUCAÇÃO: DA DESMORALIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO À DESTRUIÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE EDUCAÇÃO. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun., 2012.

FREITAS, Marcos Cezar de. Anísio Teixeira, leitor da História do Brasil. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, n. 2, p.153-157, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990**: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIRARDI, Eduardo Paulo. **Atlas da Questão Agrária Brasileira 2017**. Disponível em <http://www2.fct.unesp.br/nera/atlas/caracteristicas_socioeconomicas_b.htm>. Acesso em: 02/06/2017.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRITTI, Silvana Maria. Educação profissional rural: formação técnica. In: **Educação/Centro**, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 7, n.2, p. 127-140, 2008.

HADDAD, **Direito à educação**(Verbetes). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO Márcia Mariana Bittencourt. EDUCAÇÃO SUPERIOR DO CAMPO: DESAFIOS PARA A CONSOLIDAÇÃO DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32,n.04, p. 147-174, out-dez 2016.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. Tradução de: João Alexandre Peshanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HIDALGO, Angela Maria. As Influências da Unesco sobre a Educação Rural no Brasil e na Espanha. In: **Instituto de Estudios Latinoamericanos** – Universidad de Alcalá. n. 50, maio de 2013.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, (p. 30-41), novembro/2001.

IANNI, Octavio. **A sociedade global**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

IBGE. **Censo agropecuário 2017**: resultados preliminares. Rio de Janeiro: IBGE, V. 7, 2018.

IBGE. **Censo Demográfico 2010: educação e deslocamento**. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/educacao_e_deslocamento/default_uf_ods.shtm. acesso em: 18-10-2018.

IBGE. Censo populacional 2010 do IBGE. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 18-10-2018.

INEP. **Censo Escolar 2016: Notas Estatísticas**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. acesso em: 20-09-2018.

INEP. **Censo Escolar 2017: Notas Estatísticas**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. acesso em: 20-09-2018.

INEP. **Panorama da educação no campo**. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 1997 -2017. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. acesso em:20-09-2018.

Instituto Souza Cruz. **Programa Novos Rurais**. Disponível em: http://www.souzacruz.com.br/group/sites/SOU_AG6LVH.nsf/vwPagesWebLive/DOAGFMGK?opendocument. Acesso em: 02/11/2018.

IPEA. **II PNERA**: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília, 2015.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de Jesus. Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva:

potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 55, p. 167-186, jan./mar. 2015.

KOLLING, Edgar J; NERY, Israel J; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: UnB, 1999.

LAVAL, Chistian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Maria Luíza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. Tradução de: Gaetano Lo Monaco. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCON, Telmo. Influência político-pedagógica do Acampamento Natalino do MST. In: VENDRAMINI, Célia R. (Org.). **Educação em Movimento na Luta pela Terra**. Florianópolis: UFSC-CED, 2002.

MARIANO, Cynara Monteiro. Emenda constitucional 95/2016 e o teto dos gastos públicos: Brasil de volta ao estado da exceção econômico e ao capitalismo do desastre. **Revista de Investigações Constitucionais**, v. 4, n. 1, Curitiba: NINC UFPR, janeiro/abril 2017.

MEC. Instituições participantes do PROCAMPO 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6463-procampo-2010-tabela&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14/10/2018.

MEC. RELATÓRIO EDUCAÇÃO PARA TODOS NO BRASIL 2000-2015 - versão Preliminar, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>. Acesso em 04/11/2018.

MOHR, Naira Estela Roesler, VENDRAMINI, CÉLIA, Regina. A formação técnico-profissional no contexto do MST. In: **Educação/Centro**, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 7, n. 2, p. 107-126, 2008.

MOHR, Naira Estela Roesler. **Formação para o trabalho no contexto do MST**. 151p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENFRENTAMENTO DAS TENDÊNCIAS DAS ATUAIS POLÍTICAS PÚBLICAS. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul.-set., 2017.

MOLINA, Mônica Castagna. **Licenciatura em Educação do Campo: Desafios à formação de educadores e à transformação da escola do campo**: Reflexões a partir das turmas da Universidade de Brasília – EdUECE. - Livro 3 02590 (anais) Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14?limit=5&start=1120>

MST. Dossiê MST Escola – Documentos e estudos 1990 – 2001. **Caderno de Educação n. 13**, Edição Especial. Organização: Setor de educação. Cromosete, 2005.

MUNARIM, Antonio *et al.* Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, Bernardete W.; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs.). **Educação do campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

MUNARIM, Antonio. Educação dos trabalhadores do campo e da cidade política educacional: desafios centrais. In: PALUDO, Conceição (Org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014. p. 137-158.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento educacional da educação do campo no Brasil. **Educação/Centro**, Universidade Federal de Santa Maria, vol. 7, n. 2, p. 45-56, 2008.

OLIVEIRA, Kátia Lucena Alves de. **Política de nucleação de escolas do meio rural: repercussões em comunidades do oeste catarinense**. 162 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2018.

ORTIZ, Renato. **Universalismo e diversidade: contradições da modernidade-mundo**. São Paulo: Boitempo, 2015.

PALUDO, Conceição (Org.). **Campo e cidade em busca de caminhos comuns**. Pelotas: UFPel, 2014.

PALUDO, Conceição; SANTOS, Simone Valdete dos. Educação do Campo em perspectiva: Descompasso entre a política pública e a afirmação da concepção pelos sujeitos que a fazem. **Cadernos de pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba, v. 13, n. 34, p.23-37 maio /ago. 2018.

PALUDO, Conceição; SOUZA, Maria Antônia; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco. Escolas do campo na Região Sul do Brasil: primeiras aproximações a partir do IDEB. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 290-316, jul./dez. 2015

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática: ensino e conhecimento científico**. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013.

PEREIRA, Mônica Cox. Revolução Verde (Verbetes). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural (Verbetes). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

ROMANELLI, Otilia. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. **Sistemas municipais de educação: a Lei de Diretrizes e Bases(LDB) e a educação no município**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ROSA, Marcelo. Ocupações de terra. (Verbetes). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ROSAS, Eduardo Nunes Leite. Do campo para a cidade: saindo para ficar. In: CARNEIRO, Maria José e CASTRO, Elisa Guaraná (orgs). **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. (p.183-196).

ROSSSETO, **Ciranda Infantil** (Verbetes). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação**

do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. O GOLPE E A CASSAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL DOS CAMPONESES À EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa, PB, v.12, n.2, p. 322-433, 2018.

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos. A política pública de educação do campo e as possíveis implicações da relação Estado e movimentos sociais para a formação do trabalhador do campo. REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED SUL, jul/ 2016, UFPR: Curitiba. Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/trabalhos-completos-eixo-4-estado-e-politica-educacional>>. Acesso em: 01 de junho de 2017.

SAVIANI, Demerval. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. rev. atual. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2016 a.

SAVIANI, Demerval. **Da LDB(1996) ao novo PNE(2014-2024): por uma política educacional**. 5. ed. rev. e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2016b.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SELL, Francieli; MOHR, Naira Estela Roesler. Educação Infantil: o direito das crianças que vivem no campo. In: SANCEVERINO, Adriana Regina; MOHR, Naira Estela Roesler. (orgs). **Campo, educação e trabalho**. Tubarão: Copiart, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Kalinda Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Luís Fernando Santos Côrrea; RADOMSKI, Guilherme Francisco Waterloo. Estratificação e mobilidade social: dimensões conceituais e importância para a sociologia na escola. In: MEIRELLES, Mauro; MOCELIN, Daniel Gustavo; RAIZER, Leandro; SILVA, Luís Fernando Santos Côrrea (Orgs). **Estratificação e mobilidade social**. Porto Alegre: CirKula, 2015.

SILVA, Marília Márcia Cunha da. Resenha da obra: Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. **Revista Perspectiva Sociológica**, n.º 21, p. 97-104, 1º sem. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOLANO, Betty R.; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.49-62.

SOUZA, Celina. A Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n 16, (p.20-45), jul/dez 2016.

SOUZA, Jessé. (Org.). **A ralé brasileira**: Quem é e como vive. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.

SOUZA, Jessé. **A tolice da inteligência brasileira**: ou como o país se deixa manipular pela elite. São Paulo: LeYa, 2015.

SOUZA, Maria das Graças de. Introdução. In: VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Topbooks; Belo Horizonte: PUC-Minas, 2013.

STÉDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**: interpretações sobre o camponês e o campesinato. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

- STROPASOLAS, Valmir Luiz. Um marco reflexivo para a inserção social da juventude rural. In: CARNEIRO, Maria José e CASTRO, Elisa Guaraná (orgs). **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. (p.279-296).
- TEIXEIRA, Anísio. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 17, n. 46, 1952. p. 69-79. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/>>. Acesso em: 01 nov. 2018.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.
- TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971.
- TITON, Mauro. **O limite da política no embate de projetos da educação do campo**. 291p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.
- VEIGA, José Eli da. Nem tudo é urbano. **Cienc. Cult.**, São Paulo, vol.56, no.2, São Paulo, p. 26-29, Apr./June 2004.
- VENDRAMINI, Célia R. (Org.). **Educação em Movimento na Luta pela Terra**. Florianópolis: UFSC-CED, 2002.
- VENDRAMINI, Célia. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Caderno Cedes**. v. 27, n. 72. maio/agosto 2007, p.121-135.
- VERÍSSIMO, José. **A educação nacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Topbooks; Belo Horizonte: PUC-Minas, 2013.
- WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, Maria José e CASTRO, Elisa Guaraná (orgs). **Juventude Rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. (p.21-34).

CIP – Catalogação na Publicação

M853e Mohr, Naira Estela Roesler
A educação do campo na perspectiva republicana de nação :
contribuições das políticas de educação do campo em movimento /
Naira Estela Roesler Mohr. – 2018.
215 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo,
2018.

1. Política educacional. 2. Educação rural - Brasil. 3. Educação
republicana. I. Marcon, Telmo, orientador. II. Título.

CDU: 37.018.51

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569