



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO.
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS.
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEdu)

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO NO GOVERNO DE LUÍS INÁCIO LULA DA
SILVA (2005-2010).

LEANDRO MESQUITA MARQUES.

RONDONÓPOLIS-MT
2021

LEANDRO MESQUITA MARQUES.

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE POLÍTICAS
PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO NO GOVERNO DE LUIS INÁCIO LULA DA
SILVA (2005-2010).

LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS
EDUCACIONAIS.

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do diploma de mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) campus Rondonópolis.

Orientadora: Dra. Lindalva Maria Novaes Garske.

RONDONÓPOLIS-MT
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

M357c Marques, Leandro Mesquita.
CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE
CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO
CAMPO NO GOVERNO DE LUÍS INÁCIO LULA DA SILVA
(2005-2010). / Leandro Mesquita Marques. -- 2021
167 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Lindalva Maria Novaes Garske..
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Educação do Campo. 2. Políticas Públicas de Educação do
Campo. 3. Movimentos Sociais. 4. Neoliberalismo. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TÍTULO: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO NO GOVERNO DE LUIS INÁCIO LULA DA SILVA SOB A ORIENTAÇÃO DE FERNANDO HADDAD – MINISTRO DA EDUCAÇÃO (2005-2010)

FOLHA DE APROVAÇÃO

AUTOR (A): MESTRANDO (A) Leandro Mesquita Marques

Dissertação defendida e aprovada em em **19/11/2021**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutor(a) Lindalva Maria Novaes Garske (Presidente Banca / Orientador)
Universidade Federal de Rondonópolis / Universidade Federal de Mato Grosso
2. Doutor(a) Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (Examinador Interno)
Universidade Federal de Rondonópolis / Universidade Federal de Mato Grosso
3. Doutor(a) Rodrigo Simão Camacho (Examinador Externo)
Universidade Federal da Grande Dourados
4. Doutor(a) Ademar de Lima Carvalho (Examinador Suplente)
Universidade Federal de Rondonópolis / Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS, 19/11/2021.



Documento assinado eletronicamente por **ERIKA VIRGILIO RODRIGUES DA CUNHA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 24/11/2021, às 10:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



[Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#)

Documento assinado eletronicamente por **Rodrigo Simão Camacho, Usuário Externo**, em 24/11/2021, às 16:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do



Documento assinado eletronicamente por **LINDALVA MARIA NOVAES GARSKE, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 08/12/2021, às 17:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site

http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?

[acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0](#), informando o código verificador **4196621** e o código CRC **D1909479**.

AGRADECIMENTOS.

Em primeiro, segundo e terceiro lugar agradeço o povo brasileiro que, por intermédio da contribuição de seus impostos, propiciou que realizássemos este trabalho.

Agradeço a professora/pesquisadora Lindalva Maria Novaes Garske pela paciência, atenção, empenho e prestatividade em ajudar no processo de escrita desta dissertação.

Igualmente, só tenho que agradecer à professora/pesquisadora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha e ao professor/pesquisador Rodrigo Simão Camacho pela contribuição na condição de analisadores desta dissertação. Muito ajudaram-me e outro tanto avancei desde a qualificação. Sem os respectivos pareceres sobre este trabalho; não teria revisado equívocos que cometi. Obrigado aos dois.

Agradeço o professor Ademar de Lima Carvalho; a professora Merilin Baldan e a professora Simone Albuquerque da Rocha pela formação riquíssima a qual me disponibilizaram por intermédio de seus trabalhos enquanto professores.

Agradecimentos especiais às colegas de mestrado Ana Paula Malta Rodrigues Braga, Lidiane Soares Silveira e a Pollyana Cristina Duarte pela convivência agradável, divertida e muito produtiva que tivemos, juntos, no processo de formação. Vocês foram, são e continuarão a ser pessoas de extrema importância.

Agradeço o professor Renan pela revisão deste trabalho. Obrigado.

Agradeço a pessoa com quem compartilho uma vida conjugal: Ana Isabella de Moura. Como estudante/pesquisadora no campo das Artes Visuais, muito contribuiu no processo de leitura e sugestão sobre onde (ou não) melhorar nos capítulos aqui inseridos.

Gostaria de agradecer à minha filha Lauren: criança de seis anos que, como criança, está no mundo.

À todas e todos vocês: Obrigado.

EPÍGRAFE

*Aos que habitam
Cortiços e favelas
e mesmo que acordados
pelas sirenes das fábricas
não deixam de sonhar
de ter esperanças
pois o futuro vos pertence
Pois o futuro vos pertence!
Pois o futuro vos pertence!*

*Aos que carregam rosas
Sem temer machucar as mãos
pois seu sangue não é azul
nem verde do Dólar
mas vermelho
da fúria amordaçada
de um grito de liberdade
preso na garganta
Fuzilados da CSN
assassinados no campo
torturados no DEOPS
espancados na greve
A cada passo desta marcha
Camponeses e operários
tombam homens fuzilados
Mas por mais rosas que os poderosos matem
nunca conseguirão deter a Primavera!
Pois o futuro vos pertence!*

RESUMO.

O presente trabalho objetiva ampliar as discussões concernentes à Educação do Campo. Mais especificamente, este trabalho visa compreender como as políticas públicas de Educação do Campo criadas no governo petista de Luís Inácio Lula da Silva, entre os anos de 2006 a 2010, surgiram bem como o contexto de influência(s): quais atores sociais (Movimentos Sociais, intelectuais, agentes políticos, outros) mais contribuíram no processo de construção subjacente a criação destas políticas. O documento analisado é o “Educação do Campo: marcos normativos” de 2012, produzido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Para tanto, o trabalho se encontra dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo estão elencadas as categorias centrais nas quais este trabalho se ancora bem como nos autores e obras discutidos no processo de tecimento dessa dissertação. A discussão recorrente no segundo capítulo diz respeito à história e princípios da Educação do Campo e da Política Pública de Educação do Campo no Brasil. Descrito no terceiro capítulo, estão as regulamentações inseridas no documento analisado, citado acima, e suas principais características e axiomas. No quarto capítulo estabelece conexões sobre como os Movimentos Sociais, Universidades e Agentes do Neoliberalismo influenciaram a criação das políticas públicas de Educação de modo geral e do Campo em específico. Conclui que, no período do governo petista de Lula, o Neoliberalismo condicionou os rumos que as políticas educacionais no Brasil trilharam. Porém, no que diz respeito às políticas públicas de Educação do Campo, houve uma tangível e sensível atuação dos Movimentos Sociais como protagonistas na criação de diversas políticas; inclusive na ampliação de recursos destinados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Salienta, nos quatro capítulos em que se divide, que a política pública de Educação do Campo é fruto da luta incessante de Movimentos Sociais atuantes no Campo e que esta, por sua vez, corre na esteira da luta pela Reforma Agrária.

Palavras chave: Educação do Campo; Políticas Públicas de Educação do Campo; Movimentos Sociais; Neoliberalismo.

ABSTRACT.

The present study analyzes how countryside Education's discussions can be expanded. More specifically, this work aims to understand how public policies for Country Education in the PT government of Luís Inácio Lula da Silva between 2006 and 2010 emerged as well as the context of influence(s), that is: which social actors (Social Movements, intellectuals, political agents...), most contributed in the construction process underlying the creation of these policies. The document that we analyze is the "Educação do Campo: Marcos normativos" of 2012 produced by the Secretariat of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion – SECADI. Therefore, the work is divided into four chapters. The first chapter lists the central categories in which this work is based, as well as, the authors and works discussed in the process of weaving this dissertation. The recurrent discussion in the second chapter, concerns the history and principles of Rural Education and the Public Policy for Rural Education in Brazil. Described in the third chapter are the regulations included in the analyzed document – mentioned above – and their main characteristics and axioms. The fourth chapter establishes connections on how Social Movements, Universities and Agents of Neoliberalism influenced the creation of public policies for Education in general and for the Countryside in particular. It concludes that, during the period of Lula's PT government; Neoliberalism conditioned the paths that educational policies in Brazil took. However, with regard to public policies for Rural Education, there was a tangible and sensitive role of the Social Movements as protagonists in the creation of various policies, including the expansion of resources allocated to the National Program for Education in Agrarian Reform (PRONERA). It emphasizes, in the four chapters in which this dissertation is divided, that the public policy of Education in the Countryside is the result of the incessant struggle of Social Movements active in the Countryside and that this, in turn, runs in the wake of the struggle for Agrarian Reform.

Keywords: Countryside Education; Public Policies for Rural Education; Social movements.

LISTA DE TABELA.

Tabela 1: Percentual do investimento direto em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por nível de ensino - 2000 a 2017.....p. 137.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRA – Associação Brasileira de Reforma Agrária
- AUN – Agência Universitária de Notícias
- BA – Bahia
- BM – Banco Mundial
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBAR – Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância
- CNRA – Campanha Nacional pela Reforma Agrária
- CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONSEA – Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional
- CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
- CPT – Comissão Pastoral da Terra
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENERA – Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
- FETRAF – Federação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FNRA – Fórum Nacional de Reforma Agrária
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento de Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- GTRA – Grupo de Trabalho da Reforma Agrária

IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INESE – Instituto de Pesquisas Socioeconômicas
IPEA – Instituto de Pesquisas Aplicadas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MCC Brasil – Movimento das Mulheres Camponesas
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MLST – Movimento de Libertação dos Sem Terra
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA – Movimento de Pequenos Agricultores
MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Brasil
ONG – Organização Não Governamental
PCA – Paradigma do Capitalismo Agrário
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC – Projeto de Emenda Constitucional
PIB – Produto Interno Bruto
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNCF – Programa Nacional de Crédito Fundiário
PNERA – Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNRA – Programa Nacional de Reforma Agrária
PQA – Paradigma da Questão Agrária
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSL – Partido Social Liberal
PT – Partido dos Trabalhadores
RS – Rio Grande do Sul
SEB – Sistema Educacional Brasileira
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
UDR – União Democrática Ruralista

UNB – Universidade de Brasília

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

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO.

1 INTRODUÇÃO	15
2. DESENVOLVIMENTO.....	20
2.1 CAPÍTULO I : REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: CATEGORIAS CENTRAIS E APONTAMENTOS.	20
2.1.1 Estado, Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais do Campo e Movimentos Sociais.	22
2.1.2 Educação do Campo X Educação Rural: Políticas e Paradigmas em Disputa. ...	30
2.1.3 Sobre o Referencial Teórico/Metodológico.....	37
2.1.4 Tipos de Reforma Agrária no mundo.	41
2.1.5 Reforma Agrária no Brasil.....	46
2.1.6 Reforma Agrária nos Governos FHC, Lula e Dilma.	48
2.2 CAPÍTULO II: PRINCÍPIOS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	57
2.2.1 Princípios da Educação do Campo.	58
2.2.2 Formação Histórica da Educação do Campo no Brasil.	64
2.2.3 Políticas Públicas Educacionais do Campo no Brasil.....	73
2.3 CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO DAS REGULAMENTAÇÕES INSERIDAS NO “EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS NORMATIVOS” DE 2012	81
2.3.1 Parecer CNE/CEB n° 1, de 02 de fevereiro de 2006.	82
2.3.2 Parecer CNE/CEB n° 3, de 18 de fevereiro de 2008	84
2.3.3 Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008.	85
2.3.4 Lei n° 11.947, de 16 de junho de 2009.....	87
2.3.5 Decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009.....	93
2.3.6 Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010.....	98

2.4 CAPÍTULO IV: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA(S) ONDE OS PARECERES, DECRETOS, RESOLUÇÃO E LEI DESCRITOS NO CAPÍTULO III EMERGIRAM.	109
2.4.1 Aprofundamentos sobre o “Ciclo de Políticas”, o fenômeno do Neoliberalismo e sua aplicação no campo educacional no Brasil.	110
2.4.2 Contexto de Influência(s) subjacente às regulamentações inseridas no “Educação do Campo: marcos normativos” de 2006 a 2010.....	120
2.4.3 Contexto de Influência sobre o Parecer CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2006.	127
2.4.4 Influência(s) inerentes ao processo de criação do Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008.	129
2.4.5 Contexto de Influência(s) subjacente a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.	129
2.4.6 Influência(s) onde emergiram a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.....	131
2.4.7 Contexto de Influência(s) sobre a criação do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	135
2.4.8 Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 e a(s) influência(s) perpassada(s): as lutas criam as leis.....	138
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	149
4. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	160

1 INTRODUÇÃO

A opção em estudar questões relacionadas às populações viventes no campo surgiram ainda enquanto estudante no curso de Licenciatura em Ciências Sociais. O Campo brasileiro sempre foi apresentado como uma categoria deveras paradoxal: de um lado a violência e a opressão levada a cabo pela expansão da agricultura de monocultura capitalista e seus agentes. De outro; a resistência impingida pelos Movimentos Sociais – com destaque ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) – sobre a extensão capitalista no campo, personificada na empresa rural. Dentro deste contexto, questões relacionadas à Educação do Campo tais como: Os serviços públicos ofertados pelo Estado, no que diz respeito a qualidade do ensino escolar, chegam ao Campo? Dentro dessa atmosfera de oferta de serviços públicos orientados às populações do Campo; como são pensadas as Políticas Públicas Educacionais do Campo? Sobre estas questões, isto é; a relação entre Campo, Educação, Política, Política Pública Educacional e o contexto de influências onde são produzidas estas políticas direcionadas à Educação do Campo especificamente no governo de Luís Inácio Lula da Silva, dentre os anos de 2005 a 2010, versa o presente estudo.

Os primeiros anos da década de 2000 foram palco de importantes transformações no panorama político brasileiro. Segundo matéria veiculada no Jornal Nacional em 2001; no Brasil mais de 300 crianças morriam de fome todos os dias no mencionado ano. Em 2009, segundo a BBC News Brasil, o país liderava o ranking das nações subdesenvolvidas as quais mais empreendiam Políticas Sociais no âmbito de exterminar a fome em todo território nacional. Estas notícias demonstram o salto, em níveis de intenção e aplicação, das políticas públicas brasileiras no intuito de erradicar a fome. Evidentemente que essas transformações na política brasileira, em relação a políticas sociais, não ocorreram da noite para o dia.

O salto em âmbito político social se relaciona à vitória de Luís Inácio Lula da Silva na corrida presidencial no ano de 2002. Na oportunidade, Lula – como é conhecido mundialmente – derrotou o candidato José Serra. Desde então principiou-se políticas públicas de caráter assistencialistas ou compensatórias no compromisso de diminuir as injustiças sociais encasteladas na sociedade brasileira.

Um exemplo notório de esforço em se criar Políticas Públicas pode ser confirmado no campo da Educação. Para citarmos um exemplo, no período em que Lula esteve a exercer o cargo de presidente, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em substituição ao Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). No que diz respeito à Educação do Campo entre os anos de 2005 a 2010 (recorte histórico o qual pretendemos analisar); foram criadas seis políticas públicas de Educação do Campo as quais objetivos seriam contemplar os povos do Campo com o direito universal à educação bem como melhorar substancialmente a qualidade na oferta do ensino escolar para estas populações. São estas políticas públicas de Educação do Campo, compreendendo o período mencionado: o Parecer CNE/CEB n° 1 de 02 de fevereiro de 2006; Parecer CNE/CEB n° 3 de 18 de fevereiro de 2008; Resolução CNE/CEB n° 2 de 28 de abril de 2008; a Lei n° 11.947 de 16 de junho de 2009; Decreto n° 6.755 de 29 de janeiro de 2009; e o Decreto n° 7.352 de 4 de novembro de 2010.

O Brasil possui - segundo entrevista concedida por Monica Molina à revista “Nova Escola” - 76,2 mil escolas rurais conforme o censo escolar de 2011. Dessas quase 77 mil escolas situadas em território rural: 42 mil são multisseriadas; quase 15% não possui energia elétrica; 89% não contam com biblioteca enquanto recurso pedagógico indispensável na mediação do processo ensino/aprendizagem bem como 81% das escolas não dispõem de laboratório de informática. Além dessas questões, outras vêm a se somar no que tange aos desafios encontrados por professores na prática docente em ambiente de escola no campo como, a título de sapiência: baixa remuneração dos professores; ausência de transporte adequado no trajeto de casa para o trabalho; falta de formação concernente à peculiaridade do trabalho pedagógico no campo; péssima infraestrutura das escolas; decadência por parte dos entes federativos em tentar “amortecer” a situação precária de trabalho dos professores atuantes nas escolas de campo, entre outras. Estes são alguns dos problemas relacionados à Educação do campo e as escolas rurais. Pensemos no componente curricular das escolas do campo: quais conteúdos entram? Quais são excluídos? Como ensinar, partindo de conhecimentos universalmente produzidos, priorizando a construção de conhecimentos localmente produzidos junto à comunidade ou trabalhar a intersecção entre o universal e o local? A partir dessas indagações, há um elemento a se constatar: é muito amplo, dinâmico e complexo o campo de pesquisas relacionado à Educação do Campo no Brasil.

Partindo desta tese: amplitude, densidade e variedade de questões relacionadas à Educação do Campo, pretendemos recortar neste estudo o foco de análise que, em linhas gerais, reside em compreender como as Políticas Públicas Educacionais do Campo, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, contribuíram (ou não) para cristalizar anseios de atores interessados no que pauta a melhoria do atendimento nas escolas situadas no espaço rural brasileiro. Para tanto, este esforço acadêmico está orientado em analisar, partindo dos referenciais teóricos e

metodológicos tratados: a) como foram historicamente forjadas as Políticas Públicas Educacionais relacionadas às escolas do Campo no Brasil; b) quais foram as Políticas Públicas Educacionais do Campo criadas entre os anos de 2005 a 2010; c) o contexto de influência: onde e por quem essas Políticas Públicas Educacionais foram criadas - houve influência das políticas internacionais no trato com a Educação do Campo? Quais influências políticas nacionais estiveram interessadas na formulação destas políticas? Os Movimentos Sociais de base do Campo foram contemplados em suas demandas com políticas públicas educacionais que atendessem suas necessidades?; d) resultados decorrentes das análises feitas sobre as Políticas Públicas Educacionais criadas entre 2005 e 2010 e a verificação (ou não) de nossa hipótese inicial: houve, nos governos petistas de Luís Inácio Lula da Silva, melhora qualitativa e mudança significativa no projeto de Educação Pública para populações situadas no território rural/campo brasileiro?

O Partido dos Trabalhadores – PT – elevou-se ao poder político no Brasil em 2002. Enquanto partido político de orientação progressista, despontava na política brasileira como partido ligado às organizações populares de base. Logo, o que foi deslumbrado nessa atmosfera progressista era total apoio institucional às questões históricas da política brasileira ligada, principalmente, à Reforma Agrária. Pensavam as organizações camponesas cristalizadas em Movimentos Sociais, alicerce com a eleição de Lula, as suas bandeiras de luta: ocupação de espaços improdutivos, apropriação das culturas desses espaços bem como sua posse efetiva. Ou seja; pela primeira vez na história da política brasileira, haviam chances concretas de se pensar uma Reforma Agrária profunda e efetiva a qual abalaria a estrutura fundiária brasileira, mudando-a sem precedentes. Hoje, escrevendo estas linhas aos 17/09/2021 (dezessete de setembro de dois mil e vinte e um) - onze anos após a saída de Lula da presidência e cinco anos depois do golpe de Estado sofrido pela sua sucessora Dilma Rousseff - constatamos que a tão sonhada Reforma Agrária na política fundiária brasileira se realizou a conta gotas. Ou seja, em fração, por partes, como afirma Fernandes (2018).

Na tentativa de exprimir teoricamente o objetivo acima listado, no cumprimento deste empreendimento acadêmico, o mesmo está dividido em quatro capítulos.

O primeiro capítulo está calcado nos referenciais teóricos e metodológicos usados no decorrer da escrita da presente pesquisa. Como e por quem trabalhar as categorias surgidas no estudo do tema: “Educação do Campo”, “Política”, “Políticas Públicas Educacionais”, “Movimentos Sociais”, “Estado” e “Educação”. A metodologia usada será por intermédio de levantamento bibliográfico de cunho historicista descritivo bem como a utilização da abordagem do “Ciclo de Políticas” formulada pelo sociólogo Stephen Ball (1969 -) que, como

mecanismo de compreensão sobre os contextos de influências políticas, melhor cabe para a ocasião. Este estudo é de caráter qualitativo e conta com gráficos quantitativos os quais pretendem dar amplitude ao leitor da situação educacional do período tanto no que diz respeito a aspectos educacionais de modo geral, como no que se refere à questões relacionadas ao Campo Brasileiro.

No segundo capítulo trataremos, esmiuçadamente, da questão histórica que permeia a Educação do Campo no Brasil. Como foram historicamente formuladas políticas públicas educacionais no Brasil? Dentro destas, qual a importância relativa auferida pelo Estado sobre as escolas rurais – Educação do Campo? Quando surgem as primeiras legislações sobre Educação do Campo no Brasil? De onde surgem essas demandas por uma legislação específica a qual atenda as particularidades da Educação do Campo? Quais atores mais contribuíram no processo de luta, debate e criação dessas legislações educacionais específicas da Educação do Campo? Qual a diferença entre Educação Rural e Educação do Campo?

Tratar-se-á, no capítulo terceiro, de análise descritiva das políticas públicas educacionais do campo inseridas no “Educação do Campo: Marcos Normativos” (2012) dentre os anos de 2006 a 2010 que são: Parecer CNE/CEB nº 1 de 02 de fevereiro de 2006; Parecer CNE/CEB nº 3 de 18 de fevereiro de 2008; Resolução CNE/CEB nº 2 de 28 de abril de 2008; a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009; o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009; e o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.

O quarto e último capítulo versa sobre como foram influenciadas e os grupos influenciáveis das políticas educacionais os quais rondaram e ocuparam espaços onde as Políticas Públicas de Educação do Campo foram pensadas, escritas, votadas, aprovadas e vigoradas. Houveram influências de políticas internacionais (neoliberalismo) no condicionamento das políticas públicas educacionais do Campo? No plano federal nacional; quais grupos partidários mais contribuíram no processo de formulação das políticas educacionais do Campo? As organizações multilaterais - Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, por exemplo - influenciaram no processo da tomada de decisão sobre quais setores atender e quais excluir do processo de cristalização dessas políticas? Os Movimentos Sociais de base do Campo - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra do Brasil (MST), por exemplo - influenciaram nos desdobramentos da elaboração de políticas públicas educacionais do Campo? Ademais, houve influência acadêmica no processo de influência sobre a construção de políticas públicas voltadas à Educação do Campo? São estas, em linhas gerais, as questões que trabalhamos no decorrer do quarto capítulo.

Intentamos, nessa pesquisa, contribuir com o debate sobre a transformação substancial das políticas públicas educacionais voltadas ao Campo nos governos de Lula, condizente com o recorte da pesquisa (2005 a 2010).

2. DESENVOLVIMENTO.

2.1 CAPÍTULO I : REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: CATEGORIAS CENTRAIS E APONTAMENTOS.

No presente capítulo, a discussão recorrente refere-se às teorias e categorias trabalhadas durante a discussão (Educação, Políticas Públicas Educacionais, Educação do Campo, Educação Rural, Neoliberalismo, Agências Multilaterais, Movimentos Sociais, etc.) bem como o emprego do método escolhido: abordagem do Ciclo de Políticas, elaborado por Stephen Ball (1992).

O primeiro subtítulo “Estado, Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais do Campo e Movimentos Sociais” é acompanhado da discussão referente ao Estado, Política e Políticas Públicas bem como da discussão sobre Política de Educação do Campo e a influência dos Movimentos Sociais no processo de construção desta. Maar (1982) define duas categorias entendidas como Política: 1º- política institucional: ligada a organismos da administração pública, objeto de análise da Ciência Política; 2º- a dimensão da política enquanto prática humana, expressada em relação a certas questões que recorrentemente se entrecrocavam quando suscitadas ao debate, como por exemplo: violência, sexualidade, aborto, etc. As Políticas Públicas que a partir do Estado podem ser efetivadas, encontram como referência conceitual os estudos de Souza (2006) e Secchi (2012); os quais apontam para uma permanente penumbra entre grupos de interesses. Neste entendimento, os autores afirmam ser as Políticas Públicas objeto de disputa entre diversos grupos desde a hora de sua produção textual até a prática oficializada enquanto intervenção sobre determinado problema. Há que se ressaltar o contexto de influências onde as Políticas Públicas, sobretudo as Políticas Públicas Educacionais do Campo, são pensadas, escritas, produzidas, cristalizadas e efetivadas. No que diz respeito a este contexto de influência, ou seja: como as Políticas Públicas de Educação do Campo emergiram e quais atores mais contribuíram neste processo; percebemos a latente atuação dos Movimentos Sociais atuantes no Campo do Brasil como protagonistas desta(s) política(s).

Sobre a disputa paradigmática entre “Educação do Campo” e “Educação Rural” enquanto políticas públicas educacionais, consta uma oposição diametral no que concerne ao significado e a prática de Ensino praticada pelas duas concepções. Educação do Campo - modelo de ensino cujo este estudo sai em defesa - encontra no trabalho seu princípio educativo. Nunca perdendo o horizonte de possibilidades que a teoria logra de mecanismo de desmistificação da realidade. Inclusive é a teoria veículo de denúncia das diversas práticas

expropriadoras, covardes e violentas impingidas pelo latifúndio sobre os camponeses, principalmente àqueles camponeses ligados a Movimentos Sociais de luta pelo acesso à terra e pela Reforma Agrária: o MST, por exemplo. Educação Rural é o modelo de ensino preconizado pelas elites agrárias, o qual tende em compreender a Educação como prática especializada, extensiva, unilateral e fragmentada; que tem por objetivo a formação do indivíduo (não da pessoa) concatenado às transformações tecnológicas da contemporaneidade. Entender como estes paradigmas estão em disputa dentro de um contexto de influências onde os agentes do neoliberalismo e as organizações multilaterais ditam as regras do jogo; é objetivo deste subtítulo. Não perdendo de vista a tensão e pressão impingidas pelos movimentos sociais e organizações sindicais atuantes no campo no sentido de efetivar educação de ensino escolar no Campo a qual se compenetre dos anseios da realidade camponesa.

Como método utilizado para entender as influências sobre as Políticas Públicas de Educação do Campo, dentre os anos de 2005 a 2010, Ball oferece a abordagem do Ciclo de Políticas a qual sugere o contexto de influências como onde as Políticas Públicas são discutidas. Segundo Ball (2017), é no contexto de influência que as Políticas Públicas são normalmente iniciadas. É neste contexto que as partes interessadas lutam para influenciar os propósitos sociais da educação. Para além do contexto da influência, existem outros quatro contextos sobre os quais as Políticas Públicas de Educação transitam. São eles: a) contexto da produção textual; onde os textos políticos, uma vez cristalizados, constituem-se como a política em si; b) contexto da prática; onde as políticas públicas educacionais estão sujeitas à interpretação e recriação bem como onde as políticas públicas educacionais costumam produzir mudanças e transformações significativas na política geral. Há ainda dois outros contextos abordados no método “ciclo de políticas”. São os contextos: c) de resultado; e d) contexto de estratégia política. Para este estudo, analisaremos apenas o primeiro contexto, contexto da influência, como já mencionado, onde as Políticas Públicas Educacionais são iniciadas bem como onde os grupos de interesses lutam para garantir o atendimento à suas demandas.

O último tópico deste capítulo pretende realizar uma análise sobre as diversas tipologias de reforma agrária efetivadas no mundo e no Brasil bem como o contexto de articulações pela reforma agrária disputadas no ceio das políticas públicas em contexto social brasileiro. Houveram, desde o século XIX até o século XX, reformas agrárias do tipo “clássica”; “anticoloniais”, “socialista”; “de liberação nacional”; “parcial”; “radical” e “popular” bem como “política de assentamentos”. Serão analisadas, brevemente, cada tipo de reforma agrária aqui citada. Sabemos - com base nos referenciais estudados: Stedile (2012) e Sauer (2012) - que no Brasil, nenhuma das tipologias citadas de reforma agrária foi implementada. No governo

de João Goulart (1961-1964) ocorreu a tentativa de realizar uma reforma agrária clássica. Porém, o mesmo foi deposto e um golpe civil-militar foi instaurado em 01 de abril de 1964. Deste período até o presente diversos Movimentos Sociais de luta pelo acesso à terra, por intermédio da Reforma Agrária, surgiram. A pressão social por distribuição de terras, impingida por estes Movimentos Sociais, fez nascer um tipo de Reforma Agrária que ainda de forma não abrupta; avança a conta gotas, de maneira vagarosa. Mas que, ainda assim, avança a depender da coalisão de forças políticas do momento/período histórico.

2.1.1 Estado, Políticas Públicas, Políticas Públicas Educacionais do Campo e Movimentos Sociais.

Há que definir, aproximadamente, as categorias as quais serão trabalhadas no presente estudo. Como a ênfase aqui é em Políticas Públicas Educacionais do Campo; necessário se faz orientar qual sentido de política trata este esforço acadêmico. Entende-se por política duas dimensões as quais Maar (1982) define por:

a referência ao poder político, a esfera da política institucional. Um deputado ou um órgão de administração pública são políticos para a totalidade das pessoas. Todas as atividades associadas, de algum modo, à esfera institucional política, e o espaço onde se realizam, também são políticos. Um comício é uma reunião política e um partido é uma associação política. Um indivíduo que questiona a ordem institucional pode ser um preso político; as ações do governo, o discurso de um vereador, o voto de um eleitor são políticos.

Mas há um outro conjunto em que a mesma palavra manifesta-se claramente de um modo diverso. Quando se fala em política da Igreja, isto não se refere apenas às relações entre a Igreja e as instituições políticas, mas a existência de uma política que se expressa na Igreja em relação à certas questões como a miséria, a violência, etc. Do mesmo modo, a política dos sindicatos não se refere unicamente à política sindical, desenvolvida pelo governo para os sindicatos, mas às questões que dizem respeito à própria atividade do sindicato em relação aos seus filiados e ao restante da sociedade. (MAAR, 1982, p. 9).

Na maior parte deste estudo, a primeira concepção pautada pelos autores, isto é, a política em sua dimensão institucional; será enfatizada. Trata-se, portanto, em analisar as relações políticas - muitas vezes conflituosas - condizentes diretamente com organismos institucionais que açambarcam as diretrizes das políticas públicas educacionais orientadas ao Campo.

A política compreendida como atividade do Estado e instaurada pelos seus agentes no ordenamento de uma sociedade remete, implicitamente, a manutenção da ordem na qual o Estado surge para defender. Porém, como Camacho (2018) assinala, há uma concepção de Estado pautada em Antônio Gramsci e Nicos Poulantzas a qual sugere uma disputa entre grupos no que diz respeito à finalidade do Estado. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais são palco de disputa entre grupos, muitas vezes com interesses antagônicos, onde a correlação de forças situa quais grupos são beneficiados com essas políticas e quais grupos não são. Assim, segundo Camacho (2018):

Para entendermos essa condição contraditória de igualdade jurídico-política no capitalismo é necessário sabermos que existem três posições diferentes acerca da interpretação do Estado. A primeira é o Estado opressor, representante das classes dominantes. A segunda é o Estado conciliador, da negociação e do cooptação. E o terceiro é o Estado-conflito, espaço em disputa pelas classes sociais, podendo representar repressão ou cooptação dependendo da conjuntura política das classes subalternas (CAMACHO, 2018, p. 302).

O modo de produção capitalista e a modernidade se alicerçam nessa relação, que é uma relação de antagonismo: de conflito imanente, ininterrupto e permanente. Dessa relação emerge, no século XIX, movimentos de contestação, por parte dos trabalhadores da produção (proletários), sobre a exploração impingida a eles pela classe burguesa. Segundo Tragtemberg, “o que corrói o capitalismo é a criação dessas organizações, pois elas negam o verticalismo dos organismos existentes” (TRAGTEMBERG, p. 05, 1986.). Vale ressaltar que essas relações de exploração, tanto nas cidades como no Campo, são incompreensíveis fora da modernidade. Dessarte, abarcar os fenômenos de exploração decorrentes da sociedade capitalista fora do contexto moderno é um demasiado equívoco.

Do conflito resultante da exploração a qual o modo de produção capitalista se assenta fez surgir, no século XIX, o alargamento do conceito de cidadania e, portanto, de participação política. Os trabalhadores das cidades e do Campo se organizaram. As reivindicações por vida digna aconteceram. Movimentos Sociais surgiram. Por Movimentos Sociais, Gohn (p. 335, 2011) entende:

Como ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas (cf. Gohn, 2008). Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. (GOHN, 2011, p. 335).

Imprescindível se faz o entendimento de Movimentos sociais como ações coletivas as quais intentam a transformação de um atual estado de coisas e a instauração de outro. Este “outro” estado de coisas se faz possível por intermédio da formulação, debate e efetivação de Políticas Públicas que, segundo Souza (2006); “encontra na ação governamental sua produção”. Exemplo de Movimento Social atuante em pautas condizentes com a Reforma Agrária e Educação no meio campesino pode ser encontrado na luta do MST. Além disso, a concepção de Educação do Campo, propagada em 1998 na primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, é signatária da acepção de educação produzida pelo MST e cristalizada em seus cadernos de Educação (FERNANDES; CERIOLI; CALDART; p. 19-65, 2011.).

Segundo Camacho (2017), as ações dos Movimentos Sociais estruturam-se, na sociedade capitalista, a partir de conflitos e disputas imanentes ao capitalismo. Segundo o autor:

Estas ações criam uma identidade coletiva de interesses político-cultural comuns ao grupo organizado em espaços não-institucionalizados. Estes sujeitos interferem de maneira direta nas transformações ou na manutenção da ordem vigente dependendo da ideologia que seguem: progressista ou reacionária. A categoria central que explica a existência dos movimentos sociais é a luta social. Esta luta é sempre pela conquista de algo ou pela resistência às mudanças que os atingem. Os movimentos sociais podem ser construídos pelas classes dominantes ou pelas classes subalternas. Estas últimas sempre produziram mais lutas sociais do que as primeiras. A luta das classes dominantes tem por objetivo impor o ponto de vista de uma minoria (ideologia das classes dominantes) para toda a sociedade (CAMACHO, 2017, p. 189-190).

A análise de Camacho permite-nos pensar, de forma ampla, diversas questões subjacentes às ações dos Movimentos Sociais e como estes se estruturam: 1º) estes sujeitos criam identidade cultural e política em espaços não-institucionalizados? 2º) existem Movimentos Sociais progressistas e reacionários? 3º) a categoria da luta social como central na explicação da existência desses movimentos; 4º) esses movimentos podem surgir dentro das classes dominantes e/ou subalternas, o que explica suas características reacionárias ou progressistas? 5º) as classes subalternas sempre produziram mais luta que as classes dominantes.

Ainda segundo Camacho (2017), de modo geral existem cinco categoriais centrais de Movimentos Sociais que são:

1ª - Movimentos construídos a partir da origem social da instituição que a apoia ou abriga seus demandatários;

2ª - Movimentos sociais construídos a partir das características da natureza humana: sexo, idade, raça e cor;

3ª - Movimentos sociais construídos a partir de determinados problemas sociais;

4ª - Movimentos sociais construídos em função de questões da conjuntura das políticas de uma nação (socioeconômica, cultural etc.);

5ª - Movimentos sociais construídos a partir de ideologias (CAMACHO, 2017, p. 190).

Podemos caracterizar os Movimentos Sociais do Campo brasileiro como pertencentes à 3ª categoria, ou seja: aqueles Movimentos Sociais que surgem e são construídos em resposta a determinados problemas sociais. Majoritariamente, os Movimentos Sociais organizados no Campo brasileiro lutam pela questão agrária: acesso à terra; permanência na terra e subsídio para que possam na terra trabalhar, viver, produzir a existência bem como educar-se. Esses Movimentos Sociais organizados no Campo, em contexto social brasileiro, surgem em detrimento da exploração exacerbada que o modo de produção capitalista os impinge. Conforme Camacho (2017):

Em se tratando especificamente dos movimentos sociais ou socio territoriais camponeses, o fator predominante para o aumento desses movimentos, nas últimas décadas, são as próprias estruturas capitalistas historicamente excludentes. Estas, acarretam, conseqüentemente, uma luta por mudanças, seja pelo acesso à terra ou por melhores condições de trabalho. Lutas e reivindicações que possuem um caráter historicamente classista no campo brasileiro (CAMACHO, 2008). Tivemos lutas que marcaram as contradições de classe no campo brasileiro em diferentes épocas. Podemos sintetizá-las historicamente da seguinte maneira: Quilombos, Canudos, Contestado, Trombas e Formoso, Porecatu, movimentos grevistas nas fazendas paulistas de café, as Ligas Camponesas e, atualmente, o MST. Das lutas no campo destaca-se, anteriormente ao MST, o Movimento das Ligas Camponesas, que ocorreu no nordeste brasileiro, nas décadas de 1950 e 1960, e pode ser considerada como a primeira forma mais ampla de movimento social do campo. As ligas camponesas lutavam contra o processo de expropriação e de exploração por parte dos latifundiários, principalmente, da Zona da Mata nordestina (CAMACHO, 2017, p. 191).

Historicamente, a luta pelo acesso e permanência na terra pelos Movimentos Sociais no Campo fez desencadear um outro tipo de luta: Educação escolar como direito subjetivo e dever do Estado em sua oferta. Esta corre *pari-passu*, por sua vez, com a luta pela terra e pela Reforma Agrária iniciada - como mencionado acima - nas décadas de 1950 e 1960 pelas Ligas Camponesas e depois continuada na década de 1980 e 1990 pelo MST. As classes dominantes rurais criaram a ideologia que, em linhas gerais, argumenta que para trabalhar no manuseio da pá e da enxada, poucas letras bastam. Aliás, não há necessidade de formação escolar para o camponês trabalhador do Campo. O próprio modo de vida do camponês não requer, segundo esta ideologia de formação escolar. Camacho (2018) elucida esta questão apontando:

A exclusão social e educacional dos habitantes das comunidades rurais tem de ser entendida historicamente. No Brasil, a força da ideologia dominante, que foi composta por oligarquias agrárias que prevalecem no país desde os tempos coloniais, tem defendido que era inútil e supérflua para os camponeses aprender a ler e escrever. O argumento por trás disso era que a natureza do trabalho rural (produção de alimentos pelo o cultivo da terra para sua subsistência e vender o excedente para a população urbana) não requer formação escolar. O próprio modo de vida camponês era, a priori, a razão para negar-lhes o acesso à educação.

Em suma, a marginalização social e educacional vivida pelos moradores das comunidades rurais, devido à falta de políticas públicas voltadas para a sua realidade, engendrou a emergência de lutas de sujeitos coletivos que reagiram diante dessas situações sociais. Dentre essas lutas, destaca-se: a luta pela terra e pela reforma agrária que desencadeou a luta pela Educação do Campo (CAMACHO, 2018, p. 301).

Ou seja; a histórica disputa entre classes sociais no Campo fez surgir os Movimentos Sociais organizados em prol da conquista de posse e permanência na terra, por intermédio da Reforma Agrária. Esta luta pela Reforma Agrária originou a luta por Educação de tipo escolar no Campo. Lutar por educação, no sentido que os Movimentos Sociais organizados no Campo saíram em defesa, significava - e ainda significa - lutar por políticas públicas educacionais do Campo. Antes de adentrar nesta categoria em específico, políticas públicas educacionais do Campo, necessário se faz elucidar o sentido de política públicas.

Políticas Públicas, categoria cara para este estudo, é considerada pela autora Celine Souza (2006) como um ramo da Ciência Política, encontrado seu apogeu de análise por parte de pesquisadores na década de 1940, nos Estados Unidos, como produto da Guerra Fria. Assim, segundo a autora, na área da atuação governamental propriamente dito:

a introdução da política pública como ferramenta das decisões do governo é produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências. Seu introdutor no governo dos EUA foi Robert McNamara que estimulou a criação, em 1948, da RAND Corporation, organização não-governamental financiada por recursos públicos e considerada a precursora dos *think tanks*. O trabalho do grupo de matemáticos, cientistas políticos, analistas de sistema, engenheiros, sociólogos etc., influenciados pela teoria dos jogos de Neuman, buscava mostrar como uma guerra poderia ser conduzida como um jogo racional. A proposta de aplicação de métodos científicos às formulações e às decisões do governo sobre problemas públicos, se expande depois para outras áreas da produção governamental, inclusive para a política social. (SOUZA, 2006, p. 22-23).

Diferentemente do ocorrido na Europa; nos Estados Unidos o estudo sobre Políticas Públicas surge da necessidade de teorizar sobre o papel do governo como produtor de Políticas Públicas. Na Europa, as pesquisas na área de Políticas Públicas encontravam-se imbricadas na análise do Estado e suas instituições, não na ação governamental no que diz respeito à criação/produção de Políticas Públicas.

Segundo Secchi (2012), as Políticas Públicas se constituem como diretriz elaborada para enfrentar problema público. Este problema público, por sua vez, surgirá em detrimento de uma situação inadequada para uma coletividade. Por exemplo: no contexto brasileiro, as Políticas Públicas de Educação para o Campo emergiram da demanda das populações situadas em território rural (Campo) por um atendimento escolar que, se não digno, ao menos equivalente ao ofertado no território urbano.

Ainda segundo Secchi (2012):

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. Vejamos esta definição em detalhe: uma política pública é uma orientação á atividade ou à passividade de alguém; as atividades ou passividades decorrentes dessa orientação também fazem parte da política pública; uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante. (SECCHI, 2012, p. 02).

Existem, segundo Secchi (2012) apoiado na tipologia de Lowi, quatro tipos de Políticas Públicas intencionalmente formuladas no âmbito de resolver determinado problema relevante para determinada coletividade os quais, a saber, são: Políticas Públicas regulatórias; Políticas Públicas distributivas; Políticas Públicas redistributivas; e Políticas Públicas constitutivas. São consideradas Políticas Públicas regulatórias as que buscam denominador comum para determinado tipo de serviço ou produto, para atores públicos ou privados, a exemplo: políticas públicas de trânsito; regras para segurança alimentar; para operação de mercado financeiro e proibição de fumo em locais fechado. Políticas Públicas distributivas são aquelas geradoras de benefício para alguns e de custos para toda coletividade/contribuintes, a exemplo: subsídios, gratuidade de taxa sobre determinado serviço público; incentivos e/ou renúncias fiscais; etc. Políticas Públicas redistributivas costumam gerar muitos conflitos uma vez que esses tipos de Políticas Públicas tendem a beneficiar um grupo de pessoas em detrimento de altos custos concentrados sobre outro grupo de pessoas, exemplo: cotas raciais nas universidades; benefícios sociais ao trabalhador e programas de Reforma Agrária. Por fim, as Políticas Públicas constitutivas; compreendidas enquanto as que se “encontram acima dos outros três tipos de políticas e comumente moldam a dinâmica política nessas outras arenas” (SECCHI, 2012, p. 18), exemplo do modelo constitutivo das Políticas Públicas cristaliza nas regulações sobre o sistema político eleitoral; divisão dos poderes entre os entes federativos (no caso brasileiro) e nas regras sobre a participação da sociedade civil nas Políticas Públicas.

Souza (2006) corrobora o exposto acima, também apoiada em Lowi, quando diz que a Política Pública pode assumir quatro formatos:

O primeiro é o das políticas distributivas, decisões tomadas pelo governo, que desconsideram a questão dos recursos limitados, gerando impactos mais individuais do que universais, ao privilegiar certos grupos sociais ou regiões, em detrimento do todo. O segundo é o das políticas regulatórias, que são mais visíveis ao público, envolvendo burocracia, políticos e grupos de interesses. O terceiro é o das políticas redistributivas, que atinge maior número de pessoas e impõem perdas concretas e no curto prazo para certos grupos sociais, e ganhos incertos e futuros para outros; são em geral, as políticas sociais universais, o sistema tributário, o sistema previdenciário e são as de mais difícil encaminhamento. O quarto é o das políticas constitutivas, que lidam com procedimentos. (SOUZA, 2006, p. 28).

Salientamos que a criação de Políticas Públicas não necessariamente tende a ser efetivada por atores políticos (vereadores, deputados estaduais/federais e senadores) apenas. Organizações multilaterais, como Ongs e Movimentos Sociais, constantemente influenciam no processo decisório de emprego de tais Políticas Públicas. Vale ressaltar, também, que cada um destes tipos de Políticas Públicas vai gerar vetos ou apoios diferentes para cada grupo de interesse em uma arena política de disputa. Isto é: quando pensada, formulada e aplicada determinada Política Pública, esta acarretará em ganhos para um grupo e perdas para outro. Há ainda que colocar em relevância que a criação de Políticas Públicas se dá, levando em consideração três principais mecanismos para chamar a atenção dos decisores e formuladores de Políticas Públicas: a) divulgação de indicadores, desnudando a dimensão do problema; b) desastres naturais e problemas que se repetem; e c) falhas das atuais políticas ou seus resultados medíocres. Estes decisores, que Souza (2006) chama de “empreendedores”, formam a comunidade política que tende a discutir Política Pública. Segundo a autora:

O modelo de arenas sociais vê a política pública como uma iniciativa dos chamados empreendedores políticos ou de políticas públicas. Isto porque, para que uma determinada circunstância ou evento se transforme em um problema, é preciso que as pessoas se convençam de que algo precisa ser feito. (...) Existiriam três principais mecanismos para chamar a atenção dos decisores e formuladores de políticas públicas: a) divulgação de indicadores que desnudam a dimensão do problema; b) eventos tais como desastres e repetição continuada do mesmo problema; e c) *feedback*, ou informações que mostram as falhas da política atual ou seus resultados medíocres. Esses empreendedores constituem a *policy community*, comunidade de especialistas, pessoas que estão dispostas a investir recursos variados esperando um retorno futuro, dado por uma política pública que favoreçam suas demandas. Eles são cruciais para a sobrevivência e o sucesso de uma ideia e para colocar o problema na agenda pública (SOUZA, 2006, p. 32).

A comunidade política que a autora chama atenção, constituída por especialistas e pessoas que pretendem ver retorno de seus recursos empregados em determinada política pública – sejam estes recursos privados, públicos ou provenientes de instituições filantrópicas - é crucial para a sobrevivência e (ou) sucesso de uma política bem como indispensáveis no alijamento do problema para a agenda pública. Neste sentido, a divergência de ideias e opiniões sobre o emprego de determinada política pública entra em questão.

Entendemos, seguindo o exposto acima, que a política pública de Educação do Campo se caracteriza como distributiva e emancipatória, sobretudo a política pública do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como analisado mais adiante. Segundo Camacho (2018), a Educação do Campo no Brasil no ano de 2010 se apresenta dentro de um cenário preocupante. O acesso à educação escolar e ao ensino superior no campo, apesar de ter aumentado dentre os anos de 2003 a 2010, ainda é insuficiente se comparado com o acesso à educação de nível básico e superior nas áreas urbanas. Faltam escolas no campo; transporte escolar no campo bem como os jovens habitantes dos espaços rurais do Brasil são induzidos a trabalhar muito precocemente. Como explicita o autor:

Uma pesquisa por amostragem realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2010, revelou que o acesso à educação continua sendo um grande desafio para populações rurais estabelecidas em todas as regiões do país. No que diz respeito aos dados sobre Ensino Superior no Brasil; a região Norte tem 390.752 famílias assentadas, e menos de 1% com Ensino Superior concluído. A região Nordeste tem 302.513 famílias assentadas, mas menos de 1% tem diploma universitário. A região Centro-Oeste tem 138.000 famílias assentadas, destes, 1% possuem nível superior, e 1,33% estão estudando. A região Sudeste tem 40.156 famílias assentadas, destes, 1,01% tem curso superior concluído, e 1,16% estão estudando. A região Sul tem 34.991 famílias assentadas: menos de 1% com diploma universitário, e 1,09% estão estudando.

Apesar de estudos e dados do censo mostrarem uma expansão quantitativa no acesso escolar, as desigualdades sociais e regionais, bem como os níveis de analfabetismo, ainda são altas, especialmente, nas regiões Norte e Nordeste (PAIVA, 2004). De acordo com Andrade e Di Pierro (2004), aproximadamente 45% das crianças de 4 a 6 anos de idade e 10% entre 07 e 14 anos que vivem em comunidades rurais não frequentavam a escola em 2000. Três em cada dez jovens ou adultos que vivem em áreas rurais eram analfabetos. Uma das principais causas destes números negativos é a inexistência de escolas próximas as residências das pessoas, a falta de transporte escolar, ou devido às condições de vida precárias de suas famílias exigem que eles comecem a trabalhar ou ajudar nas tarefas domésticas em uma idade muito precoce (CAMACHO, 2018, p. 300).

Os dados apresentados acima corroboram a perspectiva dos autores Souza (2006) e Secchi (2012) de que a emergência de políticas públicas – no caso, políticas públicas educacionais orientadas aos moradores do território rural no Brasil – decorrem de falhas na(s) atual(ais) políticas públicas condizentes à Educação do Campo em contexto social brasileiro. E

é exatamente sobre o descaso para com as políticas educacionais no Campo que emerge o movimento nacional “Por uma Educação do Campo”.

Segundo Molina (2012) no dicionário de Educação do Campo:

Na história da Educação do Campo, o debate e a compreensão sobre o tema das políticas públicas tornam-se relevantes porque, desde o seu surgimento, a Educação do Campo se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais: inicialmente, com a luta dos Sem Terra para garantir o direito à educação nas áreas de Reforma Agrária, com as exigências para a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), e, na sequência, com a ampliação das lutas pela garantia do direito à educação para todos os povos do campo, organizadas e desencadeadas coletivamente a partir da I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, em 1998. O tema das políticas públicas adquire ainda maior centralidade na história da Educação do Campo a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004, quando se consolida, como sua palavra de ordem, a expressão “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado” (MOLINA, 2012, p. 587).

Percebemos, na citação acima, a íntima relação entre advento de política pública educacional orientada aos povos do Campo, e, a luta por este direito impingida aos Movimentos Sociais organizados no Campo. É por intermédio dos Sem-Terra que a educação do campo é entendida como direito. Mas, para além de um direito; dever do Estado conferi-la. A história desta luta remete aos anos de 1990, especialmente o ano de 1998, quando se tem a I Conferência Nacional de Educação Básica do Campo e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Não por acaso, o ano de 2004 é quando o tema das políticas públicas ganha maior relevância. Em 2002, como mencionado na introdução, Luís Inácio Lula da Silva (Lula - PT) ganha a disputa presidencial contra o candidato José Serra (PSDB). Os movimentos Sociais do campo enxergaram na vitória de Lula a possibilidade de avanço no que diz respeito às políticas de Reforma Agrária e de Educação do Campo. O que de fato ocorreu.

2.1.2 Educação do Campo X Educação Rural: Políticas e Paradigmas em Disputa.

Necessário se faz, nesta etapa do estudo, definir a concepção de Educação do Campo bem como a aceção de Educação Rural a qual o modelo de Políticas Públicas Educacionais historicamente se assentou, até a emergência do movimento “Por uma Educação do Campo” na década de 1990.

Educação do Campo, no sentido que este estudo sai em defesa, se constitui como modelo de Educação que encontra no trabalho seu princípio educativo. Este modelo de Educação, para as populações viventes no Campo, contrasta radicalmente com o modelo de

ensino preconizado pelas elites agrárias, o qual tende em compreender a Educação reduzida - em sua dimensão - ao ensino. Dessarte, o ensino escolar é entendido como orientado à prática extensiva unilateral que tem por objetivo a formação do indivíduo (não da pessoa) concatenado às transformações tecnológicas da contemporaneidade. Logo, o objetivo do ensino para esta elite empresarial agrícola serve como válvula de escape para a promoção da concorrência, individualidade, competitividade, resultados a curto prazo, entre outros.

Frigotto (2012) faz uma diferenciação entre Educação Omnilateral e Educação Unilateral no dicionário de Educação do Campo. Para o autor, a unilateralidade a ser trabalhada no ensino escolar pretende-se radicalmente diferente da forma como é trabalhado o ensino escolar nas escolas. A Educação escolar efetivada no modo de produção capitalista é o tipo unilateral de ensino. A educação unilateral, segundo Frigotto (2012), é o tipo de educação concatenada ao modo de produção hegemônico: capitalista. Esta unilateralidade, como mencionada brevemente acima, encontra como característica fundante a fragmentação do indivíduo dentro do processo de ensino. Ou seja; todo o conteúdo trabalhado em sala bem como a forma de ensinar dos professores, alicerçam-se e orientam-se dentro da perspectiva mercadológica. Esta, por sua vez, reforça a divisão social do trabalho entre trabalho manual e trabalho intelectual:

Educação unilateral é restrita e vinculada ao plano material objetivo nas relações sociais capitalistas fundadas na propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, na divisão social do trabalho, e nos processos de expropriação e alienação que tais relações impõem, limitando o livre e solidário desenvolvimento humano (FRIGOTTO, 2012, p. 268).

A unilateralidade educacional, em contrapartida, pressupõe, como o próprio conceito em sua acepção etimológica se refere, literalmente “todos os lados ou dimensões”, isto é; trabalhar o desenvolvimento integral da pessoa humana (não do indivíduo). Envolvendo sua vida corpórea material, intelectual, cultural, lúdica, etc. Assim, segundo Frigotto (2012):

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação unilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

A unilateralidade educacional requer a superação do modo de produção capitalista para sua concreta efetivação. Assim, como o modo de produção capitalista requer o fracionamento

de sua força produtiva (trabalho dividido, fracionado, parte-adicionado, fragmentado, alienado); o tipo de educação escolar pensada pela burguesia vai de encontro à esta concepção, tornando-se sem sentido e desgarrada da vida e do cotidiano dos estudantes/futuros trabalhadores. Da mesma forma que o trabalhador só se realiza quando está fora de seu ambiente de trabalho (produção); o estudante também só se sente realizado quando está fora da escola (sala de aula). De acordo com Frigotto (2012), este tipo de educação omnilateral se efetiva dentro de um projeto socialista de sociedade:

As possibilidades do desenvolvimento humano omnilateral e da educação omnilateral inscrevem-se, por isso, na disputa de um novo projeto societário – um projeto socialista – que liberte o trabalho, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura e as relações humanas em seu conjunto dos grilhões da sociedade capitalista; um sistema que submete o conjunto das relações de produção e relações sociais, educação, saúde, cultura, lazer, amor, afeto e, até mesmo, grande parte das crenças religiosas à lógica mercantil (FRIGOTTO, 2012, p. 269).

A Educação do Campo, neste sentido, liga-se ao pressuposto omnilateral enquanto a Educação Rural está intimamente relacionada ao projeto unilateral de educação de ensino escolar praticado nos ambientes de ensino do campo. O tipo de educação omnilateral está ligado ao Paradigma da Questão Agrária (PQA) em oposição diametral ao tipo de educação unilateral relacionado ao Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). O PQA desterritorializa as formas capitalistas do agronegócio no Campo, territorializando a agricultura camponesa produtora de alimentos. De igual modo, este estudo sai em defesa da territorialização da Educação do Campo e da desterritorialização da Educação Rural. Segundo Camacho (2018), as políticas públicas para o campo são criadas dentro destes dois paradigmas:

As políticas públicas para o campo são criadas sob a influência desses paradigmas. Alguns movimentos socioterritoriais e sindicais se dividem entre esses dois paradigmas, também. Assim, a questão da Educação do Campo é defendida pelos pesquisadores e pelos movimentos socioterritoriais camponeses ligados a estes paradigmas de maneiras distintas. Enquanto a política pública no PQA está associada ao protagonismo e a autonomia dos sujeitos camponeses, no PCA está relacionado a dependência dos sujeitos ao Estado. Esses paradigmas se materializam nos territórios camponeses a partir das políticas públicas, influenciando nas formas de interação da multidimensionalidade dos territórios camponeses e na criação de paisagens distintas (CAMACHO, 2018, p. 305).

O conceito de Movimentos Socioterritoriais é um conceito da geografia que, de acordo com Camacho (2017) ancorado em Fernandes (2005), diz respeito aos:

Movimentos que tem o território como trunfo e, principalmente, quando o território é essencial para a reprodução material e simbólica dos sujeitos que estão lutando. Porque “[...] os movimentos socioterritoriais têm o território não só como trunfo,

mas este é essencial para sua existência. [...]”. (FERNANDES, 2005, p. 21, grifo nosso). Como é o caso, no campo, dos camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc. que não se reproduzem, enquanto classe ou grupo social, sem o seu território. Por isso, Ruy Moreira (2012) tem denominado estes sujeitos da vanguarda revolucionária latino-americana de classes territoriais (CAMACHO, 2017, p. 194).

O protagonista desses movimentos socioterritoriais no Brasil atualmente é o MST. Segundo Camacho (2017), o MST é o maior movimento que compõe a Via Campesina. A Via Campesina é um movimento internacional que integra milhões de camponeses; pequenos e médios agricultores; povos indígenas; migrantes e trabalhadores rurais de todo o mundo. Este movimento é composto por 164 organizações, locais e nacionais, em 70 países da África, Ásia, Europa e Américas. Foi fundado em 1993, na cidade de Mons-Bélgica:

O MST é o maior movimento que integra a Via Campesina. A Via Campesina é um movimento internacional que reúne milhões de camponeses, pequenos e médios agricultores, sem-terra, mulheres de agricultores, povos indígenas, migrantes e trabalhadores rurais de todo o mundo. Este movimento defende a agricultura sustentável de pequena escala, como forma de promover a justiça social e a dignidade. Ele se opõe à agricultura de empresas transnacionais que estão destruindo as pessoas e a natureza (agronegócio). A Via Campesina é composta por cerca de 164 organizações locais e nacionais em 70 países da África, Ásia, Europa e Américas. Ao todo, ele representa cerca de 200 milhões de agricultores. É um movimento autônomo, pluralista e multicultural, independente que foi fundado em 1993 em Mons, na Bélgica (CAMACHO, 2017, p. 192).

O MST surge na década de 1980, com a bandeira da Reforma Agrária. A luta pela Reforma Agrária, paulatinamente, faz surgir dentro do MST a luta por um tipo de Educação concatenada às especificidades da vida no Campo. Este tipo de educação é conflitante com o ensino escolar preconizado pelas elites latifundiárias e agrárias brasileiras. As elites agrárias, corporificadas no PCA, defendem o tipo de Educação Rural unilateral no Campo. Os movimentos camponeses cristalizados no PQA lutam, desde a década de 1990, por um tipo de Educação do Campo omnilateral.

Há, portanto, um projeto de Educação do Campo que se choca, em sua base ideológica, com o projeto proveniente das elites empresariais rurais brasileiras em relação ao ensino a ser ofertado para a população situada no território rural brasileiro. Esta elite rural, encastelada no tecido social brasileiro, pensa ser as populações viventes no Campo atrasadas em demasia. Populações que não precisam, conseqüentemente, de instrução com o mínimo de qualidade. Afinal de contas: para manusear enxada, não precisa de grande conhecimento ilustrado. Na obra “Por uma Educação do Campo” (2011), reside uma crítica à concepção de que:

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora

de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento, que vê o Brasil apenas como mais um *mercado emergente*, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécie em extinção. Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais. A situação da educação no meio rural hoje retrata bem essa visão (CALDART; CERIOLI; FERNANDES; 2011, p. 21).

A ideologia dominante que por excelência é produzida pela classe dominante de determinado modo de produção historicamente em vigor - a burguesia (geralmente centrada nas cidades) e a empresa agrícola (especializada no campo) - alicerça a concepção preconceituosa de que não há necessidade de Políticas Públicas Educacionais para as populações viventes no Campo brasileiro. Esta ideologia, propriamente produzida para legitimar a “inferioridade” da população do Campo em detrimento da população urbana, é a mesma que reforça a - igualmente errônea e preconceituosa - tendência homogeneizadora das populações viventes no Campo. A ideia a qual insistem em nos passar é a de que não existe heterogeneidade entre as populações do Campo; antes, todas representam tudo o que há de mais rudimentar, arcaico e atrasado no país.

Em detrimento de toda esta ideia que enxerga o Campo como solapado, atrasado, fadado ao desaparecimento: reside a luta das populações que neste meio vivem. Luta cuja bandeira se insere no marco constitucional da Educação como direito universal; inseparável da luta incessante por uma Reforma Agrária radical no Brasil. A luta política de movimentos sociais de massa, com a participação significativa do MST, levou à criação do artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) a qual tem, enquanto prerrogativa: a oferta de ensino nas escolas do Campo promover-se-á a adaptação da Educação no Campo às necessidades da população que nessa área vive. Essa lei foi criada em decorrência de levantes populares de movimentos sociais emergidos de 1980 em diante. Sendo o principal desses movimentos o MST como já, incessantemente, mencionado. A salvaguarda dessa lei foi por intermédio de luta política.

Educação do Campo é fruto da resistência camponesa a qual tem como norte o rompimento com modo de produção capitalista. Por esta razão, este modelo de Educação do Campo é pensado a partir de uma perspectiva de classe e da experiência político-pedagógica dos Movimentos Sociais. Camacho (2019) assim coloca:

A Educação do Campo – na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária (PQA) – é, necessariamente, projeto de oposição ao agronegócio, pois é formada pelos sujeitos da resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo que os desterritorializa. A oposição da Educação do Campo ao agronegócio reflete a luta de

classes no campo, bem como a disputa territorial da classe camponesa com os empresários do agronegócio no espaço rural (CAMACHO, 2019, p. 66).

O agronegócio oprime, assalaria, impõe, tecnifica, desterritorializa de um lado. Do outro lado; os camponeses resistem, lutam, ocupam terras, promovem manifestações e exigem projeto de Educação concatenado às suas respectivas realidades. Desta forma e operando dentro deste escopo de análise, é onde reside a disputa paradigmática no campo da Educação do Campo dos povos do Campo contra os empresários do agronegócio, personificados nos agentes do neoliberalismo. Os povos do Campo são constituídos por camponeses, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pesqueiros; interessados em Educação do Campo. Os empresários do agronegócio, constituídos pela classe latifundiária espalhada pelo Brasil, são defensores e interessados na Educação Rural.

Educação do Campo se encontra, neste sentido, inseparável da resistência camponesa na disputa/conflito por territórios materiais/imateriais contra o agronegócio. Entende-se, apoiado em Camacho (2019), por territórios materiais aqueles formados no espaço físico. Por territórios imateriais, entende-se os formados no espaço social a partir das relações sociais. Cabe ressaltar ainda que “a produção espacial não se faz separadamente da visão de mundo inerente aos sujeitos que o produziu, ou seja, a materialidade do espaço está intrinsecamente relacionada com os territórios imateriais” (CAMACHO, 2019 P. 68). Logo; há, necessariamente, uma dialética imanente no processo de construção, reconstrução, territorialização e reteritorialização no processo de produção material/imaterial da vida circundante no Campo brasileiro.

Se há a disputa pela materialidade/imaterialidade das relações no Campo que se assenta no conflito entre classes; a Educação do Campo, também, insere-se neste conflito. Educação do Campo é aqui entendida como projeto de Educação pensada com os povos que vivem no Campo bem como nunca desgarrada da realidade destes povos; diferente da educação rural. Sobre a diferença entre Educação do Campo e educação rural, Viero (2018) aponta que:

A educação tradicional rural é definida pelas necessidades do mercado de trabalho; pensada a partir do mundo urbano; retrata o campo a partir do olhar do capital e seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada. Ao contrário, a Educação do Campo é construída pelos e com os sujeitos do campo; formação humana, como direito; pensada a partir da especificidade e do contexto do campo e seus sujeitos (VIERO, 2018, p. 86).

O projeto de Educação do¹ Campo se faz antagônico ao modelo educacional pensado para² o campo. Enquanto que um – Educação do Campo – se faz a partir dos Movimentos Sociais; a educação para o campo é imposta pelos grupos privados ligados ao agronegócio e políticos que apoiam este modelo de desenvolvimento agrário. Enquanto no projeto de Educação do Campo os sujeitos são estimulados a participar da elaboração das diretrizes de Políticas Públicas Educacionais do Campo; no modelo de educação rural pensada exteriormente (de fora, para) a participação das populações do campo no processo de formação de diretrizes de Políticas Públicas Educacionais é excluída. De mesmo modo, no projeto de Educação do Campo, as Políticas Públicas Educacionais reconhecem e respeitam o território camponês, instigando a mobilização bem como resgatando a visão de totalidade das injustiças presentes no modo de produção capitalista. O modelo de educação rural, no entanto, descontextualizado (uma vez que pensado por uma elite de fora; para; não junto com as populações viventes no campo), estrutura-se na gestão empresarial da educação. Apoiando a meritocracia e a privatização do ensino tal como apregoam os agentes do neoliberalismo, como veremos no capítulo 4. A Educação do Campo é intrinsecamente vinculada à Reforma Agrária, isto é: extirpação das grandes propriedades e da concentração de terra; a instauração da agricultura familiar e a continuidade do modo de vida camponês que, por intermédio da Educação, não mais visto como atrasado. A Educação Rural é vinculada à manutenção do agronegócio e da empresa agrícola; promotora da hierarquização social cristalizada nas relações de trabalho (patrão versus empregado) e de propriedade (latifúndio empregador versus camponês empregado).

Reforçando a discussão, que pese em ser as Políticas Públicas Educacionais do Campo pautadas pelos Movimentos Sociais do Campo, Molina (2014) afirma ser “uma das principais características das políticas públicas de Educação do Campo refere-se à participação e protagonismo pelos movimentos sociais e sindicais na concepção e elaboração de tais políticas” (p. 227). Apoiado em Ball (2014), a nossa concepção de formulação dessas políticas públicas, de modo geral, passa muito mais pelo crivo das agências multilaterais, especialmente Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), bem como pela iniciativa privada atuante na influência das reformas e produção de políticas públicas educacionais do que pela

1 Do: projeto de educação pensada por Movimentos Sociais atuantes do Campo. No: educação ligada ao modo de vida das pessoas viventes no Campo. Este projeto de Educação é pensado, formulado e levado a cabo por Movimentos Sociais oriundos da exploração latifundiária que enxergam na Educação um mecanismo de transformação da realidade.

2 Modelo de educação imposto pelas elites rurais para as populações que se produzem e reproduzem cotidianamente no campo. Este modelo de educação é pensado, formulado e efetivado por representantes do agronegócio e da empresa agrícola.

pressão política dos Movimentos Sociais. No entanto, quando se trata da Educação do Campo, de maneira pontual e específica, salientamos que os Movimentos Sociais (com ênfase no MST) configuram-se como importante espaço de luta e resistência às imposições tanto das elites internas caracterizada pelos agentes do agronegócio, como da resistência às influências das agências multilaterais no desenvolver das políticas públicas educacionais, especificamente do Campo.

2.1.3 Sobre o Referencial Teórico/Metodológico.

Antes de adentrarmos nos motivos pelos quais a escolha do método nos levou a Stephen Ball e ao Ciclo de Políticas; necessário se faz uma digressão no tempo. Digressão no sentido de apresentar o autor e suas contribuições no campo da Educação e da Sociologia da Educação. Stephen Ball, inglês e sociólogo, é graduado pela Universidade de *Essex* em 1972; Mestre pela Universidade de *Sussex* em 1973 bem como Doutor também pela Universidade de *Sussex* em 1978. Atuou como professor da Universidade de *Sussex* dentre os anos de 1975 a 1985, no *King's College* na Universidade de Londres e ocupou, até julho de 2015, a cátedra Karl Mannheim de Sociologia da Educação. Em setembro de 2015, Ball se tornou “*distinguished service professor of sociology of education*” (distinto professor de sociologia da educação) (MAINARDES; STREMEL, 2015).

Ball tem uma obra extensa. Tão extensa quanto sua trajetória acadêmica citada acima. No que diz respeito aos objetivos desta dissertação, as principais obras do autor concernente ao método da abordagem do ciclo de políticas são: “*Politics and policymaking in education: explorations in policy sociology*”, escrito em 1990; “*Foucault and Education*” (1990); “*Reforming Education and changing schools: case studies in Policy Sociology*” (1992) e “*Education Reform: a critical and post-structural approach*” (1994). A formulação inicial do método da abordagem do ciclo de políticas foi pensada por Ball e Richard Bowe no texto “*Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues*”, publicado no “*Journal of Curriculum Studies*” em 1992. A princípio, Ball e Bowe tentaram caracterizar o processo político de implementação do currículo escolar, no País de Gales e na Inglaterra, como sendo induzido por três facetas ou arenas políticas: a política proposta (contexto da influência; a política de fato); cristalização do texto/discurso político e a

política em uso (contexto da prática), onde os atores envolvidos sentem as mudanças ocorridas na política em questão. Ball e Bowe:

No livro *Reforming Education and changing schools*, publicado em 1992, apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas, descrevendo um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não tem uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um deles apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES; STREMELE, 2015, p. 03).

Em 1994, para além dos três contextos já citados (contexto da influência, contexto da produção textual e o contexto da prática), Ball alarga a abordagem do ciclo de políticas acrescentando mais dois outros contextos sobre o referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. Assim:

Em 1994, no livro *“Education reform: a critical and post-structural approach”*, Ball expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade, e liberdade individual. A ideia de que as políticas tem efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos (MAINARDES; STREMELE, 2015, p. 03).

Em 2007, Ball indicou, em entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes, que os dois últimos contextos da abordagem do ciclo de políticas (contexto dos efeitos e da estratégia política) devem ser incorporados aos contextos primários da influência, produção do texto e contexto da prática.

O referencial teórico foi selecionado com base na relevância exterior que sofreram as Políticas Públicas educacionais de modo geral e do Campo, em específico no Brasil, proveniente das Políticas que Ball chama de “Novo Gerencialismo” (Neoliberalismo). Todo o trabalho será feito via levantamento bibliográfico e análise do documento intitulado “Educação do Campo: marcos normativos” (2012). Nesse sentido, o método a ser utilizado na pesquisa ancora-se no “ciclo de políticas” de Ball. Dados obtidos via sites institucionais como: MST; Ministério da Educação (MEC); PRONERA; Banco de Dados da Luta pela Terra (DATALUTA) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) contribuem no processo de compreensão de como foram forjadas, historicamente no Brasil, as políticas públicas educacionais direcionadas ao Campo.

Como já mencionado, o método que pretendemos trabalhar se insere na análise da Abordagem Ciclo de Políticas, elaborada pelos sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe. Nessa abordagem, Ball e Bowe afirmam ser o Ciclo de Políticas constituídos por três fases elementares, que são: 1) contexto da influência: quais grupos de interesse mais sobressaem na formulação de uma determinada Política Pública de Educação; 2) contexto da produção textual: simbioticamente relacionado com o contexto da influência, os textos políticos uma vez cristalizados (criados, escritos, elaborados) se constituem como a política em si, tendo como prerrogativa direcionar a prática efetiva de determinada política pública educacional; 3) contexto da prática: as políticas públicas educacionais estão sujeitas à interpretação e à recriação bem como onde as políticas públicas educacionais costumam produzir mudanças e transformações significativas na política geral (MAINARDES, 2006, p. 51-53). Há, ainda, dois outros contextos abordados no método “ciclo de políticas”, os quais seriam os contextos: 4) de resultado e 5) de estratégia política. Os dois últimos contextos foram descartados como referencial pela inutilidade da separação dos últimos dois em relação ao terceiro contexto, da prática e da influência. Assim diz Ball ao se referir sobre os dois últimos contextos (do resultado e contexto de estratégia): “não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Trata-se, no contexto da influência, de compreender onde as políticas públicas direcionadas à Educação do Campo surgiram bem como os discursos concernentes à cada grupo de interesse em relação a essas políticas públicas educacionais produzidas no âmbito de criar, no campo, uma Educação compactuada com a realidade da população a qual no território rural habita ou não. Isto é: descontextualizar o ensino, caracterizando-o como extensão da escola urbana.

No contexto da produção textual, simbioticamente relacionado com o contexto da influência, os textos políticos uma vez cristalizados (criados, escritos, elaborados) se constituem como a política em si, tendo como prerrogativa direcionar a prática efetiva de determinada política pública educacional.

Já no terceiro contexto, da prática, as políticas públicas educacionais estão sujeitas à interpretação e à recriação bem como onde as políticas públicas educacionais costumam produzir mudanças e transformações significativas na política geral (MAINARDES, 2006, p. 51-53).

Pretende-se, para este estudo, trabalhar apenas - a partir do contexto de influência - o surgimento das políticas públicas educacionais dirigidas ao Campo, orientadas pelo documento do Ministério da Educação junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização,

Diversidade e Inclusão (SECADI) intitulado “Educação do Campo: marcos normativos” de 2012. As regulamentações: Parecer CNE/CEB n° 1, de 02 de fevereiro de 2006; o Parecer CNE/CEB n° 3, de 18 de fevereiro de 2008; A resolução CNE/CEB n° 2 de abril de 2008; A lei n° 11. 947, de 16 de junho de 2009; O decreto n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e, O decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Segundo Ball (2017):

O primeiro contexto, o contexto de influência, é onde as políticas públicas são normalmente iniciadas. É aqui que os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, o que significa ser educado. As arenas privadas de influência são baseadas em redes sociais dentro e ao redor dos partidos políticos; dentro e fora do governo e dentro e fora do processo legislativo. Aqui, os principais conceitos de política são estabelecidos. Eles adquirem moeda e credibilidade e fornecem um discurso e um léxico para a iniciação de políticas. Esse tipo de formação de discurso às vezes recebe apoio, às vezes é desafiado por reivindicações mais amplas de influência nas arenas públicas de ação, particularmente na e por meio da mídia de massa. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais; comitês, órgãos nacionais, grupos representativos que podem ser locais de articulação de influência. Claramente, ao tentar entender a formulação de políticas educacionais dos últimos três governos conservadores, é importante estar ciente da considerável captura de influência pelos think tanks da Nova Direita que operam dentro e ao redor do Partido Conservador. Mas também é vital avaliar o fluxo e refluxo da sorte e as mudanças no pessoal do DES, e reconhecer a crescente ministerialização da iniciação de políticas. Como observamos antes, isso contrasta fortemente com a exclusão virtual de sindicatos e representantes de autoridade local de arenas de influência e a contribuição muito diminuída e desacreditada do estabelecimento educacional (BALL, 2017, p. 19-20. tradução minha).

É no contexto de influência onde as Políticas Públicas Educacionais são iniciadas. De mesmo modo, no contexto de influências, os diversos grupos de interesse lutam por acampar axiomas condizentes com suas concepções diversas de educação e ensino. De mesma forma, por intermédio do contexto de influência que os discursos políticos são construídos.

Necessário ressaltar que na “abordagem do ciclo de políticas” nem sempre é necessário abordar os cinco contextos. Antes, o método empregado possibilita trabalhar cada um dos contextos de modo adaptado à política a ser investigada e a depender dos objetivos de cada pesquisa. Esta característica é elencada como ponto positivo da abordagem, podendo ser intercalada com outros mecanismos de pesquisa; formando o que Ball chama de “pluralismo teórico”. Assim:

Os trabalhos de Ball possuem, em geral, uma perspectiva desconstrucionista e as análises usualmente são críticas e fortemente articuladas ao contexto macrossocial. Sua obra é fundamentada teoricamente em uma concepção pluralista, caracterizando-se pelo uso de diferentes conceitos e teorias que, em seu conjunto, resultam em análises coerentes e consistentes (MAINARDES; MARCONDES, 2009. p. 303-304).

Ball enxerga como conceitos chave em uma pesquisa, o “poder” e a “justiça social”. Quando se parte da constatação assentada na história brasileira sobre o descaso com a Educação pública orientada aos povos do Campo; percebe-se os limites entre o Estado e a sociedade civil bem como entre o Estado e a economia perpetuando o poder sobre a justiça social. Basta lembrar que, até a ditadura civil militar brasileira, o ensino escolar a ser desenvolvido em território rural era de responsabilidade exclusivamente dos donos das propriedades latifundiárias.

Historicamente, as populações viventes no Campo brasileiro – agricultores atuantes na agricultura familiar, extrativistas, pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, criadores, seringueiros e quilombolas – sofrem com preconceitos gerados a partir da perspectiva de atraso a qual estaria inexorável a esses povos. Esta concepção de atraso, fadado ao Campo brasileiro, bebe na fonte da escravidão e da expansão colonialista que se deram no interior do país. Os povos do Campo, neste processo, ao passo que sofriam com a exploração brutal de suas capacidades humanas de trabalho; tinham de se contentar com ensino descontextualizado, imposto pelos agentes da política pública brasileira.

2.1.4 Tipos de Reforma Agrária no mundo.

Como já mencionado, a luta pela Educação do Campo ocorreu na esteira da luta pela Reforma Agrária. Segundo Stedile (2012), na obra intitulada “dicionário de Educação do Campo”, há diversos tipos de Reforma Agrária. Estes programas de Reforma Agrária começaram a ser emplacados ainda no período de industrialização no século XIX, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos. Existem, segundo o autor, a “reforma agrária clássica”; “reforma agrária anticolonial”; “reforma agrária radical”; “reforma agrária popular”; “reforma agrária parcial”; “reforma agrária de liberação nacional”; a “reforma agrária socialista” e a “política de assentamentos rurais”. Explicitaremos, de forma breve, as características de cada tipo de Reforma Agrária e em que consiste a “política de assentamentos rurais” citada.

É de característica da “reforma agrária clássica” a desapropriação e a distribuição massiva de terras que ocorreram, sobretudo, na Europa durante processo de industrialização no século XIX, e, nos Estados Unidos durante o governo de Abraham Lincoln. Estendendo-se durante o Pós-Segunda Guerra Mundial. Outra característica deste tipo de Reforma Agrária é sua condicionante legal: foi uma das primeiras legislações aplicadas pelo Estado moderno burguês na Europa e nos Estados que objetivavam desenvolver o mercado interno para a indústria. Segundo Stedile (2012):

Esse tipo de Reforma Agrária foi o primeiro realizado pelo Estado burguês. Sua característica principal é o fato de essas reformas terem sido feitas com legislação aplicada por governos da burguesia industrial. O objetivo principal desses governos era aplicar o direito republicano e democrático de garantir a todos os cidadãos o acesso à terra e também desenvolver o mercado interno para a indústria, com a distribuição de terra e renda aos camponeses até então desprovidos de bens.

As reformas agrárias clássicas tiveram início nos países industrializados da Europa Ocidental, em meados do século XIX, e se estenderam até o pós-Segunda Guerra Mundial.

Pode-se considerar que a lei de terras do governo Abraham Lincoln, nos Estados Unidos, promulgada no meio da guerra civil, em 1862, também foi uma Reforma Agrária clássica. (STEDILE, 2012, p. 660-661).

Entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, mais de 20 países da Europa oriental efetivaram leis de Reforma Agrária, por intermédio das burguesias locais. Ao que tudo indica, estas leis foram criadas sob forte pressão do contexto político do período. Um importante acontecimento que corroborou para a criação destas leis foi o advento da Revolução socialista na Rússia em 1917. Segundo Stedile (2012):

Entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, cerca de 20 países da Europa Oriental aplicaram leis de Reforma Agrária, por meio de governos das burguesias locais que distribuíram terras aos camponeses. Nesse caso, suspeita-se que a motivação principal não era o desenvolvimento do mercado interno, pois eram países de baixo nível industrial, mas sim o medo de que a Revolução Russa de 1917 se alastrasse para os países vizinhos (STEDILE, 2012, p. 661).

A “reforma agrária anticolonial” foi efetivada na América Latina durante o período de independência das colônias em relação às metrópoles. O primeiro país a realizar este tipo de Reforma Agrária foi o Haiti no começo do século XIX, especificamente a partir do ano de 1804. Esta política tratou de desapropriar as classes latifundiárias subordinadas às metrópoles, distribuindo terra aos camponeses sem terras locais:

Durante os processos de independência política das colônias da América Latina, houve também algumas experiências de Reforma Agrária. Foram promovidas no contexto de uma nova ordem política de vocação nacionalista que tratou de desapropriar as terras dos latifundiários subalternos às metrópoles, distribuindo-as entre os camponeses sem-terra locais. A maior de todas as experiências desse tipo foi a do Haiti, realizada a partir de 1804 (STEDILE, 2012, p. 661).

No Paraguai e no Uruguai, ainda que de forma limitada, respectivamente, houveram intento de Reforma Agrária no século XIX. Pretendiam, em linhas gerais, a distribuição de terras para a população Guarani (no Paraguai) bem como para criollos em terras de estancieiros espanhóis no Uruguai:

No Paraguai, durante o governo republicano de José Gaspar de Francia, no período de 1811 a 1816, também houve, até seu governo progressista ser derrubado do poder pelas forças locais conservadoras, um intento de Reforma Agrária, com distribuição de terras aos camponeses de origem guarani, porém de forma limitada.

E no Uruguai, durante o governo de José Artigas, a partir de 1811, houve um intento, mais limitado ainda, de distribuição de terras aos camponeses criollos, em terras de estancieiros espanhóis (STEDILE, 2012, p. 662).

A “reforma agrária radical” exclui a necessidade do Estado burguês em criar Leis para distribuição de terras entre a população camponesa. Este tipo de Reforma Agrária se caracteriza pela tentativa de erradicar o latifúndio e, conseqüentemente, distribuição de terras entre os próprios camponeses. O primeiro exemplo histórico de reforma agrária radical é o da Revolução Mexicana (1910-1920) com Pancho Villa no Norte, e, Emiliano Zapata no Sul. O segundo exemplo ocorreu na Bolívia, no bojo da experiência da Revolução Popular, entre 1952 e 1954. Em ambos os casos as Revoluções foram derrotadas. Porém, a distribuição de terras realizada foi respeitada pelo novo poder político. De acordo com Stedile (2012), este tipo de Reforma Agrária:

Caracteriza-se pela tentativa da erradicação do latifúndio e pela distribuição da terra realizada pelos próprios camponeses. Esses processos excluíram a necessidade de o Estado burguês criar leis de Reforma Agrária, realizando-se no bojo de revoltas populares mais amplas.

O primeiro exemplo histórico de Reforma Agrária radical é o da Revolução Mexicana, ocorrida de 1910 a 1920, quando os camponeses, liderados por Pancho Villa no norte, e, Emiliano Zapata no sul.

A segunda experiência é a Revolução Popular na Bolívia, entre 1952 e 1954, quando, repetindo o caso mexicano, os camponeses se armaram, marcharam sobre a capital La Paz, impuseram um governo revolucionário e, ao longo desse processo, expropriaram todas as grandes propriedades e as distribuíram entre si (STEDILE, 2012, p. 662).

Há na concepção de “reforma agrária popular”, a distribuição massiva de terras sem necessariamente ocorrer mudança estrutural nas relações capitalistas de produção. Outra característica desse tipo de Reforma Agrária é a aliança estabelecida pelo poder do Estado somado a colaboração dos movimentos camponeses no processo de criação das leis. Ocorreram muitas Reformas Agrárias deste tipo. Para citar algumas, temos a Reforma Agrária Popular que aconteceu na China, durante processo de Revolução chinesa, no período de 1930 a 1950. A reforma Agrária popular ocorrida na China é considerada a mais importante experiência nesse sentido. Na década de 1950 houve a Reforma Agrária popular no Egito, Vietnam e na Guatemala. Em 1959 ocorreu em Cuba, logo após a Revolução Popular, a Reforma Agrária no

sentido acima exposto. Entre os anos de 1979 a 1989, durante a Revolução Sandinista, efetivou-se na Nicarágua o processo de Reforma Agrária Popular (STEDILE, 2012).

O tipo de “reforma agrária parcial” ocorreu na esteira da efervescência da luta de classes a qual fez ressurgir movimentos revolucionários em diversos cantos do planeta: América Latina, África e Ásia. Este ambiente político obrigou governos locais, de cunho burguês aliados ao imperialismo, a realizar políticas de Reforma Agrária. Estas Reformas Agrárias, no entanto, não tiveram caráter massivo e amplo, uma vez que as elites agrárias compunham parte do governo em diversos países dos continentes citados:

Logo após a Segunda Guerra Mundial, com a efervescência da luta de classes e o reascendo de movimentos revolucionários em diversos países da América Latina, África e Ásia, os governos locais, de cunho burguês e aliados do imperialismo, obrigaram-se a implantar políticas de Reforma Agrária. Estas, no entanto, em geral não tiveram um caráter massivo e amplo, uma vez que esses governos também eram compostos pelas oligarquias rurais (STEDILE, 2012, p. 663).

As experiências de “reforma agrária de liberação nacional” ocorreram basicamente em países da África, durante a década de 1960, e tinham como principais características a luta pela independência bem como a descolonização. Nesse contexto, a maioria dos governos locais apropriaram-se de terras – outrora –pertencentes a colonos europeus brancos e distribuíram estas terras entre líderes tribais e comunidades, de formas diversas. Há que se destacar, neste processo, que os “casos de maior amplitude foram os de Moçambique, Angola, Guiné-Bissau, Congo, Líbia, Argélia e Tanzânia” (STEDILE, 2012, p. 664).

Todavia, há que se mencionar o “pós processo” de independência destes países, onde muitos governantes fizeram acordos com fazendeiros brancos e não implementaram a distribuição de terras entre os camponeses. Como no caso de Quênia, Zimbábwe e na África do Sul:

No entanto, houve também processos de liberação nacional em que, depois da independência, os novos governantes fizeram acordos com os fazendeiros capitalistas brancos e não distribuíram a terra aos camponeses, como aconteceu no Quênia, no Zimbábwe e na África do Sul (STEDILE, 2012, p. 664).

Por fim, mas não menos importante, a “reforma agrária socialista” partia do pressuposto de que a terra não poderia ser entendida como propriedade privada. Pertencendo, portanto, à toda nação e tendo que ser distribuída entre aqueles que nela pretendessem trabalhar. Superar a concepção de propriedade privada sobre a terra significava - como ainda significa - a supressão do modo de produção capitalista e a construção de um tipo de sociedade fundada na

coletivização dos meios de produção; uma sociedade de tipo socialista. Conforme Stedile (2012):

As reformas agrárias socialistas se baseiam no princípio de que a terra pertence à toda a nação. Portanto, não pode existir propriedade privada da terra, nem compra e venda de terra. E o Estado organiza as diversas formas de uso e propriedade social das terras. As formas sociais de uso e propriedade mais adotadas foram o associativismo de base, em pequenos grupos de famílias, empresas sociais auto gerenciáveis, cooperativas de produção e empresas estatais. Cada país, de acordo com suas condições objetivas e subjetivas, teve a predominância de uma ou outra forma de propriedade social (STEDILE, 2012, p. 664).

A Reforma Agrária socialista encontra, como axioma, a distribuição da terra de forma planejada pelo Estado. Esta distribuição tende a ser efetivada com base nas necessidades de toda a sociedade. Os principais países a adotarem este tipo de Reforma Agrária foram a Rússia, sobre o governo de Josef Stalin (1924-1953); Iugoslávia; Coreia do Norte; Alemanha Oriental; Ucrânia e outros países que compunham o chamado bloco soviético:

Os casos mais conhecidos desse tipo de Reforma Agrária foram as experiências na Rússia, em especial no período do governo de Josef Stalin (1924-1953), mas houve também experiências na Iugoslávia, Coreia do Norte, Alemanha Oriental, Ucrânia e outros países do chamado bloco soviético (STEDILE, 2012, p. 664).

A “política de assentamentos rurais” baseia-se em programas de governo que procuram distribuir terras entre famílias de camponeses. A forma desta distribuição consiste na compra, pelo Estado, de terras dos fazendeiros e a distribuição destas entre famílias camponesas. Este tipo de política não afeta a estrutura fundiária da terra alicerçada na propriedade privada da mesma. Além de serem políticas parciais que atendem aos anseios dos camponeses, intermediadas por pressão política oriundas destes próprios movimentos camponeses organizados em Movimentos Sociais. De acordo com Stedile (2012), a política de assentamentos rurais se converte em “políticas parciais, que atendem aos camponeses, mas não são massivas. Por isso funcionam mais para resolver problemas sociais localizados ou atender populações mobilizadas que pressionam politicamente o governo” (p. 665).

Importante evidenciar que este tipo de política – de assentamentos rurais – tem sido financiada e estimulada pelos Estados Unidos em muitos países, por intermédio do Banco Mundial (BM). O Banco Mundial tem financiado programas conhecidos como Crédito Fundiário e Banco da Terra, além de ajudar a financiar a compra de terra dos fazendeiros. Estes programas têm sido aplicados em países os quais a tensão nos conflitos agrários é inerente à

própria dinâmica de desenvolvimento do modo de produção capitalista como: Brasil, Colômbia, Filipinas, África do Sul, Indonésia e Guatemala (STEDILE, 2012).

2.1.5 Reforma Agrária no Brasil

Com base nas tipologias sobre como ocorreu a Reforma Agrária, em diversos países do mundo, e na maneira pela qual este tipo de reforma política se efetivou; conclui-se, com base em Stedile (2012), que nunca houve Reforma Agrária no Brasil. Segundo dados obtidos na obra do autor, a concentração de propriedade privada da terra no Brasil em 2006 é maior que em 1920, quando o país recém saía do regime de escravidão. Estes dados foram obtidos pelo autor via Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Entretanto, houve uma tentativa de implementar Reforma Agrária no Brasil no governo de João Goulart (1961-1964). Seria uma reforma agrária aos moldes clássicos, visando, portanto, estimular o mercado interno para a emergente indústria. Este projeto foi organizado por Celso Furtado (1920-2004), então ministro do planejamento de Goulart. No entanto, logo após o anúncio de envio do projeto de lei ao Congresso Nacional, o governo foi derrubado e instaurou-se no Brasil a ditadura civil-militar que durou de 1961 a 1985:

Durante o Governo João Goulart (1961-1964) houve uma tentativa de Reforma Agrária clássica, pregada para toda a América Latina pela Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina (Cepal) e expressa no projeto organizado pelo então ministro do Planejamento Celso Furtado. No entanto, logo após o anúncio do envio do projeto de lei ao Congresso, o governo foi derrubado (1º de abril de 1964) (STEDILE, 2012, p. 665).

Sucedeu mais de 20 anos de ditadura militar no Brasil, onde a prioridade de programas de distribuição de terras seguiu, quase que exclusivamente, entre fazendeiros e empresas capitalistas no Centro-Sul brasileiro (STEDILE, 2012). Porém, os anos de regime ditatorial no Brasil foram palco da criação da Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA). Esta associação foi criada no ano de 1969, sob a coordenação de José Gomes da Silva:

Nos duros anos da ditadura militar (1964-1985), foi criada, em 1969, a Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA), sob a coordenação de José Gomes da Silva. A história e o compromisso da Abra com os temas do campo, na verdade, estão intimamente ligados a seu idealizador, fundador e principal liderança. Assim como seu principal coordenador, a ABRA e os acadêmicos a ela vinculados foram incansáveis na articulação e na defesa da Reforma Agrária, mesmo nos anos mais duros da ditadura (SAUER, 2012, p. 106).

A ABRA mostrou-se, desde o seu surgimento, como importante instrumento/ferramenta de articulação entre Movimentos Sociais do Campo no Brasil os quais lutavam pela Reforma Agrária. Dentro de uma atmosfera política desfavorável para os Movimentos Sociais camponeses, a ABRA ajudou a construir, junto a outros Movimentos Sociais do campo, mobilizações em prol da Reforma Agrária. Entre os Movimentos Sociais do Campo que se juntaram a ABRA na defesa pela reforma agrária durante o período militar, tivemos a Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em 1975, e, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), criada em 1963.

No período de abertura democrática, a ABRA participou de lutas políticas, junto a outros Movimentos Sociais atuantes no campo como: CPT, CONTAG e o recém criado MST. Formulando a emenda constitucional de Reforma Agrária. Essa emenda constitucional foi assumida por meio da Campanha Nacional pela Reforma Agrária (CNRA) como articulação necessária para a Reforma Agrária. Além disso:

A CNRA desempenhou importante papel político, articulando diferentes atores e dando maior visibilidade às lutas do campo e aos muitos casos de violência (assassinatos, tentativas de assassinatos, ameaças de morte etc.) contra os trabalhadores rurais e suas lideranças. Junto com a Abra, contribuiu nas mobilizações em torno do Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA), lançado em 1985 pelo Governo Sarney, e nas formulações e propostas ao texto da Constituição de 1988 (SAUER, 2012, p. 107).

Apesar da CNRA ter iniciado na década de 1980, somente no início da década de 1990 começou a mobilizar famílias camponesas sem-terra no sentido de implantar ocupações de áreas, exigindo a desapropriação, as quais objetivavam a Reforma Agrária. Assim:

Diante de toda essa pressão pela Reforma Agrária, o Governo Sarney, ao lançar o I PNRA em 1985, prometeu assentar 1,4 milhões famílias em quatro anos. No entanto, as alianças políticas – especialmente as alianças com setores ruralistas que deram sustentação ao primeiro governo civil pós-ditadura – inviabilizariam o I PNRA; diante do fracasso do mesmo, as mobilizações pela Reforma Agrária se concentraram no processo de elaboração da nova Constituição, a partir de 1987 (SAUER, 2012, p. 107).

Pressionado por entidades como: ABRA; CONTAG; MST; Central Única dos Trabalhadores (CUT); CPT; Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE); Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESE); membros do congresso – deputados e senadores – dentre outros, o poder público resolve por incluir um capítulo sobre a Reforma Agrária na então nova Constituição. Nesse processo, os movimentos citados apresentaram uma Emenda Popular para a Reforma Agrária. Emenda subscrita por um milhão e duzentas mil pessoas; com o maior número de apoios (SAUER, 2012).

Porém, o texto que parecia sinalizar para uma vitória da classe camponesa converteu-se em um paradoxo. A inclusão do art. 185, o qual previa a proibição de desapropriação das terras consideradas produtivas, foi - e continua sendo - uma derrota para as entidades ligadas à CNRA. A inclusão deste artigo, articulada pela União Democrática Ruralista (UDR), fez com que os Movimentos Sociais no campo retomassem a luta pela terra:

As ocupações de terra se ampliaram e, no início da década de 1990, o governo federal regulamenta os artigos da Constituição, promulgando a “lei da Reforma Agrária” (lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993). A crescente concentração de ações políticas no plano nacional levou ao deslocamento da CNRA, antes sediada no Ibase, no Rio de Janeiro, para o Fórum Nacional pela Reforma Agrária e Justiça no Campo (FNRA), sediado em Brasília. As mobilizações em defesa da Reforma Agrária resultaram, em meados dos anos 1990, na articulação do FNRA, dando seguimento às ações e articulações da Campanha Nacional pela Reforma Agrária (SAUER, 2012, p. 108).

O Fórum Nacional de Reforma Agrária, criado em 1995, é composto por mais de quarenta Movimentos Sociais unidos em prol da Reforma Agrária; ainda que se constituindo como espaço de diálogo e dissenso. Dentre estes mais de quarenta Movimentos Sociais, encontra-se o MST; a CONTAG; a Federação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF); o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e o Movimento de Mulheres Camponesas (MCC Brasil).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), e, nos governos petistas de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) e Dilma Rousseff – como analisado mais adiante – a Reforma Agrária não aconteceu de forma abrupta. Antes, ocorreu lentamente; de forma vagarosa, candente e morosa. A Reforma Agrária no Brasil, assim como a questão agrária no país, se apresenta como problema indissolúvel desde Canudos (1896-1897) e Contestado (1912-1916) até a formação de Movimentos Sociais na década de 1990, com ênfase na atuação do MST. Esta histórica penumbra entre Movimentos Sociais camponeses e elites agrárias em contexto social brasileiro, fez surgir a concepção de Educação do Campo.

2.1.6 Reforma Agrária nos Governos FHC, Lula e Dilma.

Para que se concretize este tópico, fundamentamos nas referências de Camacho (2018) e Fernandes (2018). Segundo Bernardo Mançano Fernandes (2018), a Reforma Agrária no Brasil é um processo que está acontecendo. Não se caracteriza a Reforma Agrária, em nosso meio, de forma abrupta. Antes, a Reforma Agrária no Brasil é efetivada de acordo com a

correlação de forças políticas. Outrossim, segundo o autor, é por esta razão que o conceito de Reforma Agrária clássica não explica a experiência brasileira:

O conceito de reforma agrária está em questão. A via brasileira para realizar a reforma agrária está sendo executada em um processo de longo prazo. Não é uma reforma agrária abrupta, mas uma reforma agrária em frações, determinada pela correlação de forças. Por essa razão o conceito de reforma agrária clássica não explica a experiência brasileira (FERNANDES, 2018, p. 61).

Os dados obtidos sobre a reforma agrária no Brasil, são todos extraídos da obra citada de Fernandes, que por sua vez utilizou de informações do DATALUTA, por intermédio do relatório DATALUTA BRASIL. As fontes, no que diz respeito às ocupações são: a CPT, a rede DATALUTA e a Ouvidoria Agrária Nacional. A fonte para assentamentos é o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A partir destes dados, é possível relacionar as condições objetivas entre movimentos socioterritoriais; governo federal; governos estaduais e municipais; os latifundiários e as corporações capitalistas nacionais e multinacionais na disputa sobre o uso da terra.

Segundo Fernandes (2018), o PQA está em permanente confronto, conflito e conflitualidade com o PCA. Este último corporificado nas empresas e corporações agrícolas nacionais e multinacionais. O primeiro cristaliza-se por intermédio da atuação de Movimentos Sociais os quais objetivam justiça social por meio da distribuição de terras. O agronegócio corporificado no PCA é o modelo hegemônico de agricultura capitalista no Brasil. O campesinato, ou agricultor familiar, se mostra alternativo em relação à desterritorialização e à inexorável eliminação que o PCA o impõe. Segundo Fernandes (2018):

O modelo hegemônico de desenvolvimento na agricultura é o agronegócio, baseado no trabalho assalariado, em grandes corporações, na produção monocultura em grande escala para exportação. O agronegócio procura subordinar permanentemente o campesinato ou agricultor familiar, mas este tem construído um outro modelo de desenvolvimento baseado no trabalho familiar, associativo ou cooperativo, na agroecologia, em projetos próprios de educação, em mercados institucionais e populares para diminuir o grau de manipulação pelo modelo capitalista. Consideramos que os dois grupos (agronegócio e campesinato) são inconciliáveis, o que explica os permanentes confrontos, conflitos e conflitualidades que formam a conjuntura agrária e transforma a questão agrária de tempos em tempos (FERNANDES, 2018, p. 63).

Importante salientar que a disputa entre estes dois grupos sobre o uso da terra, em contexto social brasileiro, corre pari-passu à disputa - no campo político - sobre duas outras formas de gerir a política nacional que são: governos neoliberais e governos pós-liberais. O Neoliberalismo é o modelo político hegemônico no Brasil desde o final da década de 1980. Assim como o modelo de desenvolvimento da agricultura capitalista, corporificada no

agronegócio, é a forma hegemônica de agricultura em nosso meio. Entender a relação entre as lutas camponesas no Brasil pelo acesso à terra com o modelo neoliberal de política, é fundamental se quisermos saber quais são os limites de atuação destas mesmas lutas. Conforme Fernandes (2018):

O fracasso da experiência socialista no século XX; o fim da União Soviética; a mudança da China para o capitalismo; as políticas de reajuste estrutural neoliberais; a criação de instituições como a Organização Mundial do Comércio – OMC, em escala internacional, e de instituições nacionais voltadas ao rearranjo das organizações capitalistas e minimização do Estado: fortaleceram ainda mais o modelo hegemônico, de modo que as organizações não capitalistas foram ainda mais subordinadas. Essas são mudanças políticas que não podem ser desconsideradas nas análises da questão agrária. As políticas neoliberais foram adotadas nos programas de governo de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso que trataram de adequar o país aos ajustes estruturais com a privatização de empresas estatais e de parte de serviços públicos como educação, saúde e segurança, além da malfadada flexibilização do trabalho. No Brasil, o agronegócio se expande articulando os sistemas agrícola, pecuário, industrial, mercantil, financeiro, tecnológico e ideológico, apresentando-se como o modelo de desenvolvimento da agricultura (FERNANDES, 2018, p. 63).

Destaca-se, neste período de hegemonia Neoliberal no Campo, as lutas impingidas aos Movimentos Sociais os quais pretendem fazer valer a prerrogativa da distribuição de terras (por intermédio da Reforma Agrária), e, a igual criminalização destes Movimentos por agentes políticos compactuantes com a forma de governança global neoliberal. Assim, “o governo Collor promoveu uma das mais intensas perseguições aos membros do MST” (FERNANDES, 2018, p. 65). O governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) cria, em sua primeira gestão e pressionado por Movimentos Sociais, o segundo maior número de assentamentos da história. No entanto, na segunda gestão de seu governo, FHC cria uma medida provisória criminalizando as ocupações de terras.

A criminalização e a repressão sobre os Movimentos Sociais atuantes no campo foram amenizadas nos Governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010). Fernandes (2018), apoiado em Sader(2012), diz que o tipo de política implementada durante o governo petista de Lula caracteriza-se por sua forma pós-neoliberal. A diferença entre políticas neoliberais e pós-neoliberais reside no fato de que a primeira é orientada para o modo de produção capitalista. A segunda também, mas aceitando a existência da criação de políticas fora da lógica do modo de produção capitalista. O governo Lula, segundo Fernandes (2018), optou por uma forma de política a qual priorizava o capital produtivo em detrimento do especulativo. O governo petista mencionado criou diversas políticas no campo da agricultura camponesa. Porém, “estas não foram suficientes para diminuir os níveis de subalternidade do campesinato

ao agronegócio e, tampouco, para realizar uma reforma agrária plena” (FERNANDES, 2018, p. 65).

A histórica subalternidade campesina sobre o latifúndio e o agronegócio no Brasil levaram o MST; a CONTAG; a FETRAF; o Movimento de Libertação dos Sem Terras (MLST) bem como a CPT a protagonizarem, entre as décadas de 1990 e 2000, as lutas pelo acesso à terra e contra o latifúndio e o agronegócio. Esta conflitualidade intermediada pela luta social no Campo é a categoria central, segundo Camacho (2018), de explicação dos Movimentos Sociais no Campo. Assim, as ações dos Movimentos Sociais:

Criam uma identidade coletiva de interesses políticos-culturais comuns ao grupo organizado em espaços não institucionalizados. Os sujeitos interferem de maneira direta nas transformações ou manutenção da ordem vigente dependendo da ideologia que seguem: se revolucionária ou reacionária. A categoria central que explica a existência dos movimentos sociais é a ‘luta social’. A luta é sempre pela conquista de algo ou pela resistência às mudanças que os atingem (CAMACHO, 2018, p. 307).

A negação desta luta/conflito/confronto/conflitualidade no Campo “impede qualquer análise da questão agrária brasileira” (FERNANDES, 2018, p. 66). Nesse sentido e operando dentro deste escopo de análise - entre o conflito imanente entre o PCA e o PQA - , a Reforma Agrária se mostra como uma política que não se faz “numa canetada” apenas. Mas, que “ela é uma disputa territorial e por modelos de desenvolvimento, e, para ser efetivada será necessário romper com a hegemonia do agronegócio” (FERNANDES, 2018, p. 67). Todavia, existe uma indissociabilidade entre luta pela terra e Reforma Agrária.

Em relação às ocupações e número de assentamentos realizados nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), especificamente em sua primeira gestão entre os anos de 1995 a 1998, notamos a imprescindível atuação dos Movimentos Sociais e a estratégia de ocupação de terras como fundamentais, essenciais, elementares e determinantes no processo de realização do que veio a se denominar “maior reforma agrária do mundo”:

O primeiro governo FHC (1995 a 1998) foi o segundo maior em criação de assentamentos: foram 2.345 assentamentos com 300.654 famílias numa média de 75.164 por ano. De fato, comparando com os três governos anteriores, que no período de sete anos assentaram tão somente 97.147 famílias, FHC criou por ano quase o que Sarney, Collor e Itamar fizeram em sete anos. Mas esta realidade não existiria sem o histórico das ocupações de terras. Como também não existiria sem o processo de espacialização das ocupações que aconteciam em todo o país. Nos quatro anos do primeiro governo FHC, foram realizadas 1.928 ocupações com a participação de 287.302 famílias. Os dados mostram que FHC conseguiu assentar mais famílias do que o número de famílias mobilizadas nas ocupações de terra. Esta foi a razão pela qual o governo FHC dava por encerrada a política de reforma agrária. Desde então, intelectuais do PCA têm argumentado que a reforma agrária já foi feita e que o número de agricultores que existem no Brasil é mais que suficiente (FERNANDES, 2018, p. 72).

Como podemos observar, o governo de FHC foi o segundo maior em criação de assentamentos na história da política de distribuição de terra no Brasil. Logo, não podemos cair no equívoco de relacionar a criação destes assentamentos com a benevolência política de FHC. Antes, a criação dos assentamentos no período correu sob pressão dos Movimentos Sociais atuantes no Campo os quais a bandeira de luta se inseria na luta pelo acesso e permanência na terra. Ainda sobre a política de Reforma Agrária de FHC, Camacho (2018) diz ter sido neste governo onde criou-se o maior número de ocupações da história do Brasil. Porém, necessário enfatizarmos que esta mobilização do governo de FHC, no período do primeiro ano de seu segundo mandato, foi em resposta ao massacre que ocorreu em 17 de abril de 1996, onde 19 Sem Terras foram brutalmente assassinados no município de Eldorado dos Carajás:

No que diz respeito ao processo de espacialização do Movimento, podemos identificar que o maior número de ocupações ocorreu durante o primeiro ano do segundo mandato de FHC, no ano de 1999, com 856 ocupações, seguido do ano de 1998, com 792 ocupações, último ano do primeiro mandato de FHC. Parte dessa mobilização foi uma resposta ao massacre que ocorreu em 17 de abril de 1996, em que 19 Sem Terras foram assassinados no município de Eldorado dos Carajás (CAMACHO, 2018, p. 315).

Apesar do governo de FHC ter criado o maior número de ocupações da história da política da Reforma Agrária no Brasil; este mesmo presidente, sob o discurso de que a Reforma Agrária já tinha sido realizada, começou a diminuir o número de famílias ocupadas e assentadas em contexto de Reforma Agrária e começou a criminalizar as pessoas ocupantes de terra. FHC, por intermédio da medida provisória 2109-52, de 24 de maio de 2001, por um lado criminalizava as pessoas que ocupavam terras. Por outro; privilegiava a classe latifundiária com a condição da não desapropriação por dois anos:

Foi com o discurso de que a reforma agrária havia sido realizada que, no segundo governo de FHC, a tendência mudou e os resultados declinaram. Foram criados 1.965 assentamentos com 163.348 famílias assentadas. O declínio dos números de assentamentos e famílias não foi acompanhado pelo número ocupações e famílias. No mesmo período, foram realizadas 1.917 ocupações com 280.622 famílias. O primeiro ano do segundo governo FHC (1999) foi quando ocorreu o maior número de ocupações e de famílias da história do Brasil. Em 2000, o número de ocupações começou a diminuir e em maio de 2001, o governo FHC publicou uma medida provisória de criminalização das ocupações. A medida provisória 2109-52, de 24 de maio de 2001, criminalizava as pessoas que ocupavam terra e privilegiava os latifundiários com a condição da não desapropriação por dois anos, no caso de uma ocupação e por quatro anos, quando houvesse reincidência (FERNANDES, 2018, p. 72-73).

Neste cenário que se encontravam as pessoas ligadas aos Movimentos Sociais de luta pelo acesso e permanência na terra no Brasil quando, da virada do século XX para o XXI, chegou o ano de 2002; Luís Inácio Lula da Silva (PT) derrota José Serra, seu adversário na corrida presidencial e candidato pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). O PT personificou sua representação em Lula (como é mundialmente conhecido) e toma posse do poder executivo em 01 de janeiro de 2003.

A vitória de Lula na corrida presidencial fez com que Movimentos Sociais respirassem em meio a opressão jurídica determinada por FHC. Em seu primeiro ano como presidente, Lula fez com que se retomasse a política de Reforma Agrária aos patamares do primeiro mandato de FHC. Em quatro anos de governo; foram realizadas 2.307 ocupações, com média de 577 ocupações por ano. Este foi, segundo Fernandes (2018), o governo que realizou o maior número de ocupações com o maior número de famílias ocupadas: cerca de 331.157 mil famílias. A “maior reforma agrária do mundo” de FHC foi superada. A tese defendida por intelectuais do PCA, de que não haveria mais a necessidade de o governo continuar com a política de reforma agrária, caiu por terra:

A vitória de Luís Inácio Lula da Silva em 2003 reanimou a luta pela terra, já que em suas diversas campanhas políticas, Lula prometera realizar a reforma agrária. Em 2003, primeiro ano de seu governo, as ocupações retomaram aos patamares do primeiro governo de FHC. Em quatro anos, foram 2.307 ocupações, em média 577 ocupações por ano, sendo este o governo em que se realizou o maior número de ocupações. Também foi o maior número de famílias em ocupações, sendo 331.157 mil famílias. Em quatro anos (2003-2006), o governo Lula criou 2.381 assentamentos com 303.187 famílias. A maior ‘reforma agrária’ do mundo de FHC foi superada. A tese de que não haveria mais necessidade de continuar com a reforma agrária havia caído por terra, literalmente (FERNANDES, 2018, p. 73).

Segundo Camacho (2018), também foi no primeiro mandato de Lula que se criou o maior número de assentamentos da história política da Reforma Agrária no Brasil. No ano de 2005, último ano do primeiro mandato de Lula, foram criados 876 assentamentos. Os 766 assentamentos conquistados durante o último ano do mandato de FHC, o que se deu sob pressão da força dos Movimentos Sociais depois do ocorrido em Eldorado dos Carajás, foram também superados:

No tocante a territorialização do Movimento, o ano com maior número de conquistas de assentamentos foi 2005, último ano do primeiro mandato de Lula, com 876 assentamentos criados. A conquista de 766 assentamentos durante o último ano do mandato de FHC se deu devido à força de mobilização dos movimentos camponeses depois do massacre de Eldorado dos Carajás (CAMACHO, 2018, p. 318).

Apesar dos dados enriquecedores contidos nas obras de Camacho (2018) e Fernandes (2018) - os quais dão ao leitor a dimensão do contexto político no qual emergiu a maior política de Reforma Agrária da história brasileira - durante o governo Lula, atingiu-se menos da metade do número estipulado na criação de assentamentos durante seu governo. O esperado era assentar cerca de 1 milhão de famílias entre os anos de 2004 a 2007. Porém, o número objetivo de famílias assentadas foi de 463.667 mil famílias entre os anos de 2003 a 2010. Estes dados mostram que os planos nacionais de Reforma Agrária, durante o governo Lula, não tiveram suas metas alcançadas. Isso explica a luta pela terra e pela Reforma Agrária persistirem como principal bandeira reivindicativa dos Movimentos Sócio territoriais camponeses, indígenas e quilombolas:

No primeiro ano do governo Lula, foram organizadas duas equipes para elaborar o Segundo Plano Nacional de Reforma Agrária. Uma equipe coordenada por Plínio de Arruda Sampaio, considerava todas as formas de obtenção de terras: desapropriação, regularização, permuta, compra e venda e tinha como metas assentar um milhão de famílias nos anos de 2004 a 2007. A equipe do Ministro de Estado e Desenvolvimento Agrário Miguel Soldatelli Rosseto, apresentou como meta assentar 400 mil famílias, financiar a aquisição de terras de 130 mil famílias e regularizar as terras de 500 mil famílias no período de 2003-2006. A proposta da equipe do Ministro, denominada de Paz, Produção e Qualidade de Vida no Meio Rural foi a vencedora e o governo Lula, nas suas duas gestões (2003-2006 e 2007-2010), assentou 463.667 famílias. Metade do que havia previsto para quatro anos foi realizada em oito anos. A regularização fundiária respondeu por 74% da área dos assentamentos, a desapropriação representou 11%, o restante ficou com outras modalidades de obtenção de terras como a compra e reconhecimento. O primeiro e o segundo planos nacionais de reforma agrária não tiveram suas metas executadas, o que explica o fato da luta pela terra e pela reforma agrária continuarem na pauta política (FERNANDES, 2018, p. 73).

Neste contexto, chega Dilma Rousseff como sucessora na presidência de Lula. A candidata – e primeira mulher eleita no Brasil - derrota o candidato Aécio Neves (PSDB). Dilma lança candidatura pelo PT, no ano de 2010, enquanto que Aécio concorria pelo PSDB.

Em 2010, Dilma ainda como candidata pelo PT, disse que investiria mais nos assentamentos já criados do que criaria novos assentamentos. Esse discurso demonstrava o que viria pela frente. Os dados obtidos por intermédio de Fernandes (2018) mostram que houve redução drástica no número de assentamentos criados no governo Dilma, comparando-se com números pífios de assentamento criados na década de 1980 e começo da década de 1990. Em cinco anos, o governo Dilma cria 592 assentamentos com 46.904 famílias. Este número de assentados representa 16% do criado no governo Lula, e 11% no número de famílias assentadas por Lula.

Em 2010, o discurso da candidata Dilma Rousseff com relação à reforma agrária era que seria necessário investir mais nos assentamentos criados do que criar novos

assentamentos. Esta postura já indicava um recuo na política de reforma agrária. Sob o tema de qualidade nos assentamentos, criou o TERRA FORTE – Programa de Agroindustrialização em Assentamentos da Reforma Agrária, que atendeu parcialmente as famílias assentadas. A criação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento territorial da agricultura camponesa ou familiar começa nos anos 1990, com o Programa de Fortalecimento da Agricultura Familiar – PRONAF (1996) e o Programa de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (1998) no governo FHC. No governo Lula, ocorreu a criação de políticas públicas como o Programa de Aquisição de Alimentos – PAA e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE que tem contribuído para a melhoria de renda dos assentamentos, que ainda continua bem abaixo da renda dos trabalhadores urbanos. Este é um ponto crucial, pois sem a melhoria da renda e da infraestrutura, os movimentos e os governos terão dificuldades para realizar a reforma agrária. A importância estratégica da agricultura camponesa ou familiar para o desenvolvimento do país, para garantir a soberania alimentar exige a continuidade da reforma agrária ao mesmo tempo em que é essencial a realização de políticas voltadas à industrialização, mercados, tecnologia, crédito, infraestrutura, educação, saúde, moradia e outras políticas territoriais. Todavia, esta não é a compreensão dos últimos governos, muito menos do governo Dilma (FERNANDES, 2018, p. 75-76).

Há que se efetivar, para além da distribuição de terra por meio da política de Reforma Agrária, políticas de amparo a manutenção e permanência dos assentados nas áreas de Reforma Agrária. Como salientamos na citação acima este ponto, ou seja: a criação de políticas voltadas à continuidade da Reforma Agrária é crucial. Porém, conforme evidenciado, esta não foi a compreensão do governo Dilma no que diz respeito à política de Reforma Agrária. Posto que, em seu segundo governo, Dilma nomeou Katia Abreu para o Ministério da Agricultura. Esta, por sua vez, severa defensora do latifúndio e do agronegócio.

Entre os anos de 2013-2014, foram disponibilizados 159 bilhões de reais para a agricultura. Destes, 21 bilhões de reais foram destinados ao Plano Safra da Agricultura Familiar, e, 138 bilhões de reais foram canalizados para o Plano Agrícola e Pecuário (destinado ao agronegócio). Do montante de 159 bilhões de reais voltados para a agricultura, apenas 13% foram destinados à agricultura familiar/camponesa. Esta estatística desproporcional de amparo aos agricultores familiares/camponeses em relação ao agronegócio, impede a melhoria de renda da maior parte da população rural. O que sobra para o agronegócio, falta para a agricultura camponesa:

Em seu segundo governo, Dilma nomeou para o Ministério da Agricultura uma severa defensora do latifúndio e do agronegócio: a senadora Katia Abreu. Este foi um indicador que os ruralistas ameaçavam cada vez mais a reforma agrária. O Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA continuou com uma posição secundária, mas manteve uma postura de defesa da reforma agrária. Para uma breve comparação dos anos 2013/2014 foram disponibilizados 159 bilhões de reais para a agricultura, sendo 21 bilhões de reais para o Plano Safra da Agricultura Familiar e 139 bilhões de reais com o Plano Agrícola e Pecuário, destinado ao agronegócio (Ministério da Agricultura, 2013. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2013). Somente 13% dos créditos são destinados à agricultura familiar/camponesa que, de acordo com o Censo Agropecuário de 2006 (IBGE, 2009), produz 38% do valor bruto da produção;

enquanto o agronegócio controla 87% dos créditos, produzindo 62% do valor bruto da produção. Essa desproporcionalidade impede a melhoria de renda da maior parte da população rural. O que é repassado em abundância para o agronegócio falta para a agricultura camponesa (FERNANDES, 2018, p. 76-77).

A captura do Estado brasileiro pelas elites agrárias, por intermédio de políticas públicas de crédito fundiário, demonstra que estas políticas - em disputa - impingem à classe camponesa ampla desvantagem. A classe latifundiária e o agronegócio, apesar de constituírem minoria da produção agrícola no Brasil (como demonstra os dados acima), são as classes que mais se beneficiam, historicamente, com as políticas de crédito voltados à agricultura. Assim, abundância e favorecimento à uma classe (latifundiária e empresários do agronegócio) em detrimento de resíduos e solapamento sobre outra (agricultores familiares/camponeses). Por esta razão: a luta pelo acesso à terra e pela política de Reforma Agrária continua. Nesse sentido, e operando dentro desse escopo de entendimento - captura das políticas públicas de crédito agrícola de uma classe favorecida, desfavorecendo outra - é que a territorialização da classe camponesa significa a desterritorialização do agronegócio e vice-versa.

Como exposto acima, a construção de uma pedagogia da resistência pelos Movimentos Sociais (Socio territoriais), intermediada pela concepção surgida na década de 1990 de Educação do Campo, configura-se como uma pedagogia de resistência cultural, econômica e política sobre a hegemonia neoliberal (CAMACHO, 2018, p. 327-328). Além de servir, esta mesma pedagogia, como instrumento de luta pelo acesso, permanência e manutenção na terra.

2.2 CAPÍTULO II: PRINCÍPIOS E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.

O presente capítulo pretende colocar em evidência a tratativa dos Princípios da Educação do Campo no Brasil; a História da Educação do Campo no Brasil bem como o histórico das políticas públicas de Educação do Campo, criadas em contexto social brasileiro.

Percebe-se, quando a análise versa sobre os princípios da Educação do Campo no Brasil, a dicotomia de interesses no que diz respeito à prática educativa efetiva no campo e a diferença no entendimento sobre Educação do Campo e Educação Rural. Educação do campo, pensada dentro dos Movimentos Sociais atuantes no Campo, com destaque para o MST o qual entende a Educação como forma de atingir o ideal de Reforma Agrária. Portanto, um tipo de Educação que se choca, em sua base ideológica, com a Educação Rural. Esta última, Educação Rural, alinhada ao progresso sistêmico da mecanização do campo, inserindo-se como tipo de Educação concatenada e corroborada ao tipo hegemônico de sociedade; capitalista.

Quanto ao foco de análise do segundo tópico - História da Educação do Campo no Brasil - é perceptível a negligência na qual a Educação escolar no campo foi impingida pela agenda política brasileira. Desde o modelo jesuíta de educação, a questão do ensino escolar para as populações do Campo nunca foi pauta recorrente, no que diz respeito ao debate na arena pública, sobre o que fazer (ou não) em relação ao ensino nas áreas rurais. A menção à educação rural no Brasil vai compor os debates na arena de política pública brasileira apenas quando há uma migração intensa das pessoas do Campo para as cidades. Na década de 1930, foi concebida a ideia do “Ruralismo Pedagógico” que, em linhas gerais, tinha como objetivo fixar a pessoa do Campo no Campo. Dessarte, o foco não era a garantia de qualidade, formação de profissionais ou financiamento para as escolas e o ensino no Campo; mas o interesse no debate do período continha implícita a fixação das famílias camponesas no Campo.

Analisando a história das políticas públicas de Educação do Campo no Brasil, no terceiro tópico “Políticas Públicas Educacionais do Campo no Brasil”, há a percepção tangível de como a agenda pública de políticas no Brasil sempre tratou de forma marginalizada – ou nem tratou – a questão do ensino escolar do Campo no país. Aliás, pelo que está presente na discussão, apenas na Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação Básica no Brasil (LDB), de 1996, foi onde a pauta sobre Educação do Campo concatenada ao meio de vida camponês surgiu. Antes, porém, quando era referida a Educação do Campo nos documentos oficiais; esta era entendida como um problema a ser tratada pela esfera privada, ficando as empresas agrícolas a cargo da oferta de ensino escolar para os filhos de seus empregados.

Pela discussão aqui em processo; a Educação do Campo no Brasil, no que diz respeito à tratativa dentro de espaços onde a agenda pública dos agentes políticos se insere, sempre foi – quando foi – tratada de forma residual. Quando não muito, marginalizada pelas autoridades públicas em contexto social brasileiro. Esta falta de sensibilidade bem como de alternativas para políticas educacionais orientadas às populações do campo, fez com que Movimentos Sociais surgissem com esta bandeira a partir da década de 1980. Assim, gerando ambiente onde a discussão sobre política efetiva de Educação do Campo se tornou inevitável. Vale mencionar ainda que esta inevitabilidade sobre questões políticas relacionadas ao ensino nas escolas de campo só foi possível graças à atuação implacável dos Movimentos Sociais no Campo. Movimentos cuja bandeira exigia ações do poder público no que diz respeito às demandas de política de educação efetiva no Campo. Sem a atuação desses movimentos, a pauta sobre Educação do Campo no Brasil estaria relegada ao esquecimento, ao engavetamento.

2.2.1 Princípios da Educação do Campo.

Parte-se da concepção geral de Educação do Campo, o inserido no referencial “Por Uma Educação do Campo” (2011) que tange a ser imanente (nasce junto e só faz sentido com a ação participativa/reivindicação de determinado grupo) a coletividade vivente no meio rural, por isto “No” campo. Construída, tendo como fundamento as operações cotidianas da vida do meio rural, camponês, do campo, por isto “Do” campo. Logo – antes de fazer uma digressão histórica da problemática (Princípios da Educação do Campo) – o sentido de Educação do Campo que se sai em defesa é a pensado junto, e colaborativamente, a grupos diversos que compõem os povos viventes nos campos do Brasil.

O documento intitulado “Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.” (2012), apresenta quem são os povos entendidos como viventes na zona rural:

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, nesse 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 com as realizações da sociedade humana. (MEC/SECADI, 2012, p. 07-08).

Evidente, no documento, a heterogeneidade dos povos situados em território rural no Brasil. Longe de ser o Campo brasileiro sitiado por uma cosmologia unívoca de mundo. Antes de falar em Campo brasileiro, apropriado seria falar em Campos brasileiros. Uma vez que, a unidade de entendimento que marca a vida nesse espaço (Rural, Campo) só pode ser compreendida dentro da diversidade circundante a esse mesmo espaço, ou seja: o que é comum às populações dos Campos brasileiros é a diversidade na qual estas assentam suas operações cotidianas. Outrossim, é justamente esta diversidade característica dos povos viventes nos Campos brasileiros que insere a orientação na utilização da pedagogia da alternância, como metodologia por excelência, na mediação do processo ensino/aprendizagem no Campo. Assim, segundo o documento “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas” (2007):

O Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) encaminha detalhada e rica exposição de motivos, na condição de responsável pela *Educação do Campo*, no governo federal, para exame e manifestação desta Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, sobre os *dias considerados letivos* para a *Pedagogia da Alternância*, pois esse entendimento tem se apresentado como um dos principais elementos que vêm dificultando o *reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por alternância (CEEFA)* para a *certificação de seus alunos*. (MEC/SECADI, 2012,p.71).

Este documento foi elaborado no ano de 2007, sob o governo petista de Luís Inácio Lula da Silva. O marco normativo que orienta o uso da Pedagogia da Alternância, como metodologia a ser utilizada no processo ensino/aprendizagem, está denominado de “Parecer CEB nº 01/2006”, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 01/02/2006.

No documento mencionado, há também o contexto histórico do surgimento da pedagogia da alternância; na França da década de 1930:

Essa alternativa de atendimento à população escolar do campo surgiu na década de 1930, na França, nas Casas Familiares Rurais. Estendendo-se na Europa pela Bélgica e a Espanha, na África pelo Senegal e na América Latina pela Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua, Paraguai... No Brasil, a denominada Pedagogia da Alternância foi introduzida, em 1969, no Espírito Santo – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo / MEPES – a partir de Anchieta, encontrando rápida expansão com a orientação dos Padres Jesuítas. Nesse estado, e em mais quinze unidades da Federação brasileira, a alternância mais efetiva é a que associa meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Tais escolas são as *Escolas Famílias Agrícolas (EFA)*. (MEC/SECADI, 2012, p. 71).

Esta recomendação de adoção da Pedagogia da Alternância como metodologia de trabalho nas escolas do Campo tem duas características principais: o trabalho pedagógico na

escola – denominado de “Tempo Escola” – e o trabalho levado a cabo na comunidade – chamado de “Tempo comunidade”.

A adoção da Pedagogia da Alternância como metodologia de trabalho nas escolas do Campo, tal como exposto na normativa citada, encontra fundamento na obra de Pistrak (2011) que compreende a Educação articulada ao trabalho como prática inexorável do trabalho. O princípio educativo, neste sentido, é o trabalho. Moisey Mikhaylovich Pistrak (1888-1940) foi um educador do povo russo que, juntamente a Nadezhda Krupskaya e Vladimir Lenin, participou ativamente do processo de construção do sistema público de ensino na Rússia pós-revolução vinculado ao projeto socialista de sociedade. Em sua obra “Fundamentos da Escola do Trabalho”, escrita em 1924 - e única contribuição teórica a chegar até nós brasileiros - , Pistrak questiona não apenas a base curricular das escolas ditas por ele como burguesas; mas também reflete sobre a organização própria do trabalho escolar na sociedade socialista emergente que, segundo o autor, tem de ser radicalmente oposta à forma de organização laboral da antiga escola. Logo; escola fundamentada nas pedagogias socialistas. Assim, afirma Pistrak (2011):

Para trabalhar de forma útil e com sucesso na nova escola soviética, é fundamental compreender o seguinte: primeiro, sem teoria pedagógica revolucionária; não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social; nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas.

É preciso desconfiar e enfrentar ceticamente os antigos valores, todo ensino deve sofrer uma revisão de valores sob à luz da pedagogia social, justificada em função da escola soviética. Sem uma justificação previa deste tipo, é impossível perguntar, por exemplo, como deve ser ensinada esta ou aquela matéria.

Porque, antes de falar sobre os métodos de ensino específicos de uma matéria qualquer, é preciso em primeiríssimo lugar demonstrar por quê ela é necessária. Depois, com base nas respostas, definir quais devem ser ensinadas e só depois é que se coloca o problema da procura dos métodos. E pode-se ter a certeza de que a resposta para a questão de saber sobre se esta ou aquela matéria é necessária, e por quê o é/será completamente diferente em nossa escola do que a formulada pela antiga escola (PISTRAK, 2011, p. 19-20).

Por “antiga escola” entende-se a escola burguesa calcada em princípios de individualidade, consumismo – na época ascendente propiciado pela americanização da vida (sociedade de consumo) – e pela propriedade privada dos meios de produção. Segundo Pistrak (2011), em consonância com a sociedade de tipo socialista emergente na Rússia, deve se efetivar um conjunto de práticas pedagógicas as quais, em abandono aos axiomas burgueses de ensino, tenham enquanto fio condutor: a) pensar e fazer uma escola que seja educadora do povo; b) a Educação é mais do que ensino; c) A vida escolar deve estar centrada na atividade

produtiva; d) a escola vinculada ao movimento social e ao mundo do trabalho; e) a auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola; f) pensar um jeito de desenvolver um ensino que seja coerente com o método dialético de interpretação da realidade, e, g) sem teoria pedagógica revolucionária; não há prática pedagógica revolucionária.

A concepção de Educação do Campo, pensada por educadores brasileiros junto a Movimentos sociais ligados à questão do ensino em território rural, embasa-se na teoria de Pistrak no que diz respeito à Educação ser mais do que ensino; fazer uma escola educadora do povo. Um concatenamento entre atividade escolar, trabalho produtivo e escola vinculada ao movimento social e ao mundo do trabalho. Segundo Dalmagro (2011), a Educação Popular e a Pedagogia Socialista estão na base da formulação educacional do MST:

No que se refere as teorias pedagógicas ou correntes educacionais que embasam a proposta do MST e que auxiliam no entendimento do sentido atribuído à escola, identificamos quatro predominantes: a Educação Popular, a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do MST e a Educação do Campo, todas situadas no campo progressista ou contra hegemônico. A Educação Popular e a Pedagogia Socialista estão na base da formulação educacional do MST e foram as duas perspectivas educacionais que, sem dúvida, mais fortemente influenciaram a elaboração do projeto educacional do movimento. Presentes desde seus primórdios, enquanto a primeira foi a que mais chegava às escolas e orientava o trabalho nelas desenvolvido, a segunda auxiliou a pensar um formato escolar diferenciado. A obra de Freire contribuiu na formulação educacional do movimento, por ver a educação como essencialmente política, por sua contribuição para a educação dos oprimidos, pela perspectiva dialética para a produção do conhecimento, pela ênfase no direito a palavra, a participação e ao diálogo. Em relação a Pedagogia Socialista, evidencia a aproximação com vários princípios da educação no MST, especialmente o trabalho e a gestão democrática (DALMAGRO, 2011, p. 64-65).

A Educação Popular surge das lutas contra a exclusão da população na escolarização bem como pela Reforma Agrária. A Educação Popular encontra sua raiz no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, onde Paulo Freire teve uma importante participação. Assim, no que diz respeito à Educação Popular:

A partir de 1960, as lutas contra a exclusão da população na escolarização, pela reforma agrária vão contribuir para a redefinição da educação. A Educação Popular passa a ser entendida, não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, mas, também, político, econômico, social e cultural.

O marco dessa redefinição é o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Na preparação deste, no Seminário Regional de Pernambuco, Paulo Freire, como relator convoca a um trabalho com o homem e não para o homem; a utilização de modernas técnicas de educação de grupos com a ajuda de recursos audiovisuais que convocam o trabalho educativo da escola a ser com o homem e não para o homem. Esse documento vai ser um marco para a constituição dos movimentos pedagógicos que vão se estruturar a partir de então (SILVA, 2006, p. 69).

O sentido redefinido de Educação passa pela ancoragem socialista que a entende como intrínseca ao trabalho. A Educação encontra horizonte em práticas divergentes, muitas vezes, como as levadas a cabo pelo ensino. Educação não é o equivalente a ensino, nesta perspectiva. O ensino é compreendido dentro de uma dimensão formativa. A Educação, enquanto totalidade, atravessa essa concepção unilateral de ensino, contemplando no processo educativo as instâncias (in)formais e (não)formais em se educar com os outros na intermediação com o mundo.

Analisando a contribuição da Pedagogia socialista para a Educação do Campo no Brasil, os princípios desta foram enunciados por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895) e, como já mencionado, desenvolvido por Vladimir Lenin (1870-1922) e Pistrak (1888-1937). Apesar de Marx e Engels nunca terem escrito uma obra específica sobre a tratativa da Educação, este tema aparece pulverizado em suas obras. Na obra “Manifesto do Partido Comunista”, por exemplo, Marx e Engels defendem um tipo de educação pública e gratuita para todas as crianças. Este tipo de educação pública e gratuita teria como axiomas: a eliminação do trabalho infantil nas fábricas; a associação entre educação e produção material; a formação do indivíduo omnilateral, abrangendo três aspectos: mental, físico e técnico sendo adequado à idade das crianças, e, a inseparabilidade da educação com a política. Segundo Gadotti(1998):

Marx e Engels nunca realizaram uma análise sistemática da escola e da educação. Suas ideias a esse respeito encontram-se disseminadas ao longo de vários de seus trabalhos. A problemática educativa foi colocada de modo ocasional, fragmentário, mas sempre no contexto da crítica das relações sociais e das linhas mestras de sua modificação.

Marx e Engels, em seu “Manifesto do Partido Comunista”, escrito entre 1847 e 1848, defendem a educação pública e gratuita para todas as crianças, baseadas nos seguintes princípios:

1º da eliminação do trabalho delas na fábrica;

2º da associação entre educação e produção material;

3º da educação politécnica que leva à formação do homem omnilateral, abrangendo três aspectos: mental, físico e técnico, adequados à idade das crianças, jovens e adultos;

4º da inseparabilidade da educação e da política, portanto, da totalidade do social e da articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho, isto é, o trabalho, o estudo e o lazer (GADOTTI, 1998, p. 120-121).

Os grandes interlocutores do que veio a ser entendido como Pedagogia Socialista, pelo que está discorrido acima, sem dúvida foram - e são - Karl Marx e Friedrich Engels. Ainda que os autores não tenham dado ênfase em suas preocupações com a questão da educação e do ensino; as contribuições ajudaram não só a pensar a que e a quem serve o atual modelo de

ensino. Como também, ofereceram uma perspectiva educativa calcada na potencialização do indivíduo, das suas máximas habilidades ao incluir a omnilateralidade como horizonte de educação.

Como já discutido no capítulo primeiro, o projeto omnilateral de educação choca, em sua base ideológica, com o projeto unilateral de ensino. Arrisco até dizer que a omnilateralidade é a forma educacional ideal, ficando o ensino unilateral limitado aos muros da escola. A Educação propugnada pela omnilateralidade, por se fundamentar na formação integral da pessoa humana (mental, física e politécnica), requer a superação do modo de produção capitalista. O ensino impingido pela unilateralidade, ao contrário, ensina o indivíduo em conformidade com o modo de produção capitalista. O ensino unilateral é pautado dentro das necessidades do mercado. A educação omnilateral pensa um tipo de desenvolvimento educacional não por intermédio das necessidades do mercado, mas operando contra ele. Portanto, trabalhando pela destruição do mesmo. Assim, segundo Frigotto (2009), é necessário extrair dos embates teóricos na academia, no campo das Ciências Humanas, o sentido omnilateral de educação em confronto com o sentido unilateral:

Com efeito, tratava-se de extrair dos embates teóricos construídos em alguns poucos programas de pós-graduação nas ciências humanas e sociais que revistavam autores malditos, Marx, Engels, Gramsci, Lênin, entre outros, o horizonte da educação integral, politécnica e omnilateral, num confronto antagônico com a herança histórica dominante do pragmatismo, tecnicismo e do economicismo, cujo escopo é de uma educação unilateral – educar para o mercado e formar o cidadão produtivo (FRIGOTTO, 2009, p. 69).

Quando pretendemos sair em defesa do projeto de Educação do Campo concatenada à realidade dos povos que vivem no campo; propomos uma ruptura paradigmática com a educação rural. Educação do campo como dialógica³, alternada – tempo escola e tempo comunidade –, orientada à práxis social e organicamente engajada no processo de tomada dos meios de produção como imprescindível na efetiva dignificação de vida desses povos. Educação rural o oposto: bancária⁴, deslocada – o aluno geralmente é transportado de seu gênero de vida (Campo) para a cidade na intenção de estudar –, orientada à manutenção do

³Educação dialógica, segundo Freire, seria a ideal substituta da educação bancária, uma vez que seus valores são confrontantes. Consiste, a educação dialógica, entre outras características, as quais podemos citar: a) ruptura entre pensamento e ação, educação de caráter emancipador, não há relação de dominação entre educador x educando, os conteúdos não são estanques há, neste tipo de educação, a dialogicidade.

⁴Educação bancária, segundo Freire, tem como características principais a memorização mecânica dos conteúdos narrados pelos professores, educador sabe enquanto que o educando não, sem espaço para criatividade, educação enquanto ato de depositar: educandos depositários e educadores depositantes, e, por fim, modelo de educação que não tende a forçar a transformação da realidade.

status quo em vigência e organicamente encerrada na ideologia do capitalismo como fim da história.

Compreende-se aqui que a educação, reduzida sua dimensão à categoria ensino, por si só, não resolve os problemas de um país; como também pouco contribui para inclusão social e para a resolução de desigualdades encasteladas no tecido social brasileiro. Logo, pode-se inferir que a pretensão de Educação do Campo que aqui defendemos, corre pari-passu à luta pela Reforma Agrária radical no Brasil. Assim, quando se diz que a Educação do Campo tende a ser oposta à educação rural, diz-se, também, que o projeto de agricultura no Brasil tende a passar de monocultura capitalista - efetivada exclusivamente para o mercado externo - para a agricultura diversificada camponesa, direcionada ao mercado consumidor interno. Uma, monocultura capitalista, produz *commodity* agrícola⁵; a outra, diversificada camponesa, produz alimento.

2.2.2 Formação Histórica da Educação do Campo no Brasil.

Historicamente, o Estado brasileiro negligencia políticas públicas educacionais voltadas ao Campo. Desde a primeira República até a Constituição Federal de 1988, a Educação do Campo se mostra ausente da agenda política brasileira. Aparecendo explicitamente apenas no texto constitucional de 1988 (RODRIGUES, 2013). Cabe salientar que antes do texto constitucional de 1988, a Educação Rural, como era denominada a Educação do Campo no Brasil, seguia o modelo de educação urbana. Isto é; o modelo de educação pensado para a cidade. Eram aplicados os mesmos materiais didáticos para campo e cidade. Os mesmos programas, livros e professores.

Operando uma digressão histórica, observa-se que na época em que o Brasil era colônia portuguesa, a população (majoritariamente) residia no campo. Nesse cenário eminentemente rural, no qual se apresentava o Brasil do período colonial, a educação, ainda assim, era pensada apenas para as pessoas que viviam na cidade. Neste período, a educação desenvolvida na colônia era efetivada pelos jesuítas: chefiados pelo padre Manuel da Nóbrega (1517-1570). A prática educativa inserida nesse contexto objetivava a disseminação da doutrina católica;

⁵ “*Commodity* Agrícolas” são aqueles artigos primários e homogêneos advindos das lavouras. Entretanto, não são todos produtos advindos do campo que são classificados como “*Commodities*”. A batata, por exemplo, não é um “*Commodity* Agrícola”. “*Commodities* Agrícolas” são todos aqueles produtos comercializados nas bolsas de valores de todo o mundo. Como exemplo, pode-se citar a soja: cultivada e vendida como grão, sendo assim, um produto homogêneo, possui alto valor no mercado mundial. Ver mais em: <https://www.politize.com.br/commodities-agricolas/>. Acessado por último em 30/11/2019.

transmissão de normas de comportamento bem como ensinar ofícios necessários para o desenvolvimento da colônia:

A educação desenvolvida neste período foi introduzida pelos jesuítas que aqui chegaram chefiados pelo Padre Manuel da Nobrega, com a missão de 'educar' a nova colônia portuguesa. O projeto educativo e missionário, iniciado nos anos de 1549, tinha por objetivo a propagação da doutrina católica, transmitir normas de comportamento, ensinar ofícios necessários para o desenvolvimento da colônia aos indígenas e posteriormente a negros escravizados. Décadas depois, foram instaladas as escolas de humanidades para os filhos de colonizadores ricos, sendo que neste período quem exercia o papel do professor eram os religiosos da Companhia de Jesus (VIERO, 2018, p. 13-14).

Nesta época, a mão de obra requerida no Brasil era braçal e não intelectual. O entendimento recorrente de senhores de engenho e atores políticos continha a concepção de que para cuidar de gado e extrair minérios não se fazia necessário o ensino das letras e da matemática básica. A Educação rural dependia do apoio do senhor de terras para ser concretizada. Se o senhor detentor da terra não reconhecesse a educação como algo importante; ele não a apoiaria. Portanto; não iria financiá-la. Vale ressaltar, também, que a população brasileira do período colonial era formada de índios, negros, escravos e mulheres majoritariamente. Pessoas essas que não possuíam o direito de serem instruídas.

Este cenário (descaso de autoridades brasileiras para com a Educação de modo geral e Educação do Campo em específico), segundo Viero (2018), permanece durante o primeiro império. As classes dominantes no Brasil imperial preocupavam-se com questões de cunho abolicionista, republicana e industrial. No que tange a Educação, o período imperial pouco avançou em relação à prática de ensino levada a cabo no período colonial. A Educação do Campo, no período imperial, em nenhum momento foi mencionada. Embora a economia brasileira da época fosse agrária:

No que se refere à educação, o período do Império é marcado por poucos avanços no que tange a educação. Segundo as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a constituição e legislação do império em nenhum momento mencionaram uma educação voltada para o meio rural, embora neste período a economia do país fosse eminentemente agrária (VIERO, 2018, p. 15).

A legislação do período imperial excluiu as populações viventes no Campo brasileiro da política pública educacional de ensino a qual contemplasse as populações do campo em suas especificidades. A Lei de 15 de outubro de 1827, proposta por Joaquim José Lopes, é considerada a primeira Lei geral de educação pública no Brasil. Nela está contido, mais uma vez, o descaso e a negligência das autoridades políticas brasileiras em relação ao ensino escolar

orientado às populações viventes no Campo. A Lei em questão não estabelece uma política educacional específica para o Campo. No que diz respeito aos conteúdos, os mesmos são trasladados do modelo urbanocêntrico de educação. Ainda sobre a Lei de 15 de outubro de 1827 em seus artigos 1º e 6º:

Art. 1º Estabelece que em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, pratica de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramatica de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados a compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (VIERO, 2018, p. 15).

Com a chegada de imigrantes vindos da Europa para o Brasil no fim do séc. XIX e começo do séc. XX, surgiram os primeiros ensaios sobre a educação rural. Os governantes brasileiros entendiam o ensino escolar como difusor de práticas e costumes locais. Para estreitar os laços dos imigrantes com o Brasil, foram construídas escolas onde o objetivo era educar de acordo com os costumes locais. As escolas no meio rural eram construídas, porém não funcionavam:

As escolas no meio rural eram construídas, mas não funcionavam. Principalmente as escolas agrícolas criadas nesse período, que não possuíam os instrumentos necessários para o seu funcionamento. A proposta de educação para as escolas do campo eram as mesmas criadas para as escolas urbanas (VIERO, 2018, p. 17).

Entre 1889 e 1930, no Brasil republicano, o país passou de um modelo agrário exportador para um modelo urbano industrial. A indústria foi impulsionada, as fábricas começaram a produzir e o comércio despontou com promissora proeminência. Esta fase do país fez com que a população saísse do campo e migrasse para as cidades:

Os núcleos urbanos, que se desenvolveram mais intensamente junto aos portos, atraíram a população do campo. Entre 1880 e 1920, a população que trabalhava nas fábricas cresceu de aproximadamente 18. 100 operários para mais de 300.000. É este proletariado urbano que passa a reivindicar através de sucessivas manifestações grevistas seus direitos de cidadão (MAIA, 1982, p. 27).

A educação rural, neste contexto, surgiu quando a migração do Campo para as cidades começou a ser vista como um problema. A ideia foi promover educação no meio rural, na intenção de manter a pessoa do Campo no Campo. Este movimento ficou registrado pela

bibliografia especializada em história da Educação do Campo no Brasil como “ruralismo pedagógico”:

Os debates sobre a educação rural, que tratavam os políticos da década de vinte, revelavam a grave situação de instabilidade social do país na medida em que conseguiu até reunir, na mesma campanha, grupos de interesses opostos: o agrário e o industrial.

Pensava-se num determinado tipo de escola que atendesse às orientações do ‘ruralismo pedagógico’. Propunha uma escola integrada às condições locais, regionalistas, cujo objetivo maior era promover a ‘fixação’ do homem ao campo (MAIA, 1982, p. 28).

O “ruralismo pedagógico” registrado na história da Educação do Campo no Brasil, tinha o comprometimento velado em manter o *status quo* bem como reforçar a dicotomia entre Campo e cidade. Fazendo parecer esta; uma disparidade natural. O movimento ruralista, constituído por educadores e políticos na década de 1930 no governo de Getúlio Vargas, parecia estar a serviço de convencer a pessoa do Campo de que seu mundo era excelente. Dessarte, mantendo a pessoa do Campo afastada dos benefícios da civilização urbana:

É na década de 30 do século XX, portanto, com o movimento que levou Getúlio Vargas ao poder, que as discussões acerca da educação rural são retomadas com maior vigor, uma vez que a mudança no quadro político do país incluiu a educação como um de seus compromissos. Observa-se, então, uma política voltada a educação das populações campestres, caracterizada como ruralismo pedagógico. (...) Porém, o que define o movimento ruralista é a questão político-ideológica oculta pelo discurso sobre educação: ‘comprometimento’ com a manutenção do ‘status quo’, contribui para uma percepção enviesada da contradição cidade-campo como algo natural. Concorrendo, conseqüentemente, para a sua perpetuação (RIBEIRO, 2015, p. 84).

Se no período colonial do Brasil, bem como no imperial, os agentes públicos negligenciaram a Educação do Campo como componente de uma política pública nacional de educação; na república, mais especificamente na era Vargas, a educação rural empreendida para as populações situadas no Campo se fazia no sentido de fixar a pessoa do Campo no Campo.

Na década de 1940, o movimento registrado na bibliografia especializada sobre Educação do Campo como “Ruralismo Pedagógico” conquista, junto ao Governo Federal do período, a criação de escolas rurais que teriam que ser construídas em diferentes regiões do país. No entanto, decorrente da mudança na orientação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942, essas escolas ficaram sem amparo financeiro e institucional:

No final dos anos 40 do século XX, o Movimento Ruralismo Pedagógico conquistou, junto ao Governo Federal, a criação das Escolas Normais Rurais, construídas em diferentes regiões do país. Mas, a orientação do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído em 1942 pelo Governo Federal – que estabelecia a cooperação financeira

da União com os estados para a concessão de auxílio financeiro e assistência técnica para o desenvolvimento do ensino primário -, deixou essas Escolas sem apoio institucional/financeiro (MOLINA; ROCHA, 2014, p. 223).

A constituição de 1946 conferiu descentralização no que diz respeito às políticas educacionais. Estados e municípios, sem desresponsabilizar a união, seriam responsáveis por conferir educação pública para os brasileiros. A Constituição promoveu recursos para com o custeio da Educação pública e assegurou a gratuidade do ensino. Todavia, no que diz respeito à Educação Rural, a Constituição de 1946 transferiu para a iniciativa privada a responsabilidade pelo custeio do ensino:

A Constituição de 1946 conferiu importância ao processo de descentralização do ensino, sem desresponsabilizar a União, pelo atendimento escolar. Vinculou recursos para as despesas com a educação e assegurou a gratuidade do ensino. Entretanto, apesar de determinar o incremento do ensino na zona rural, transferiu para a empresa privada, inclusive as agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse ensino (MEC/SECAD, 2007, p. 16).

Os anos da década de 1940 também foram palco da intensificação dos interesses de instituições estadunidenses sobre assuntos atinentes à Educação. Nessa mesma década, foram criados programas em parceria entre as instituições estadunidense e brasileira de Educação Rural; pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), ou, pelo Ministério da Agricultura. O objetivo era conter o “demônio comunista” que rondava as mentes das pessoas na América Latina no período. Ribeiro (2015) evidencia uma noção de como essas políticas eram feitas, e, as parcerias firmadas em:

Destacar a criação da Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), resultante de um acordo efetuado em 1945 entre os governos do Brasil, através do Ministério da Agricultura, e dos EUA. Através daquele instituto de Nelson Rockefeller, que, posteriormente, foi substituído pelo Education Division do institute for Inter-American Affairs (IAA) que representava a Divisão de Educação desse instituto para os Assuntos Internacionais. Sob a responsabilidade da CBAR, foram implantados os centros de treinamento para os trabalhadores rurais adultos e os clubes agrícolas para crianças e jovens. Com isso, criaram-se as condições para a formação de técnicos e lideranças, buscando incluir nos trabalhadores o amor à terra e ao trabalho, como se estes – terra e trabalho – lhes fossem estranhos (RIBEIRO, 2015, p. 85).

Vale ressaltar que, com a CBAR gerenciando os programas educacionais orientadas ao ensino rural, um dos objetivos era a introdução de um modelo de agricultura associado às ideias de “desenvolvimento” e “progresso”.

Na década de 1950, o que se nota - ao ler os registros sobre a problemática da Educação do Campo no período - é uma dura crítica das organizações operárias e camponesas às políticas de dominação estadunidense. Essas críticas, evidentemente, eram alimentadas pelas notícias sobre o comunismo russo e pelos movimentos libertários latino-americanos que, como em Cuba (1959), vieram a acessar o poder (RIBEIRO, 2015). Esses movimentos operários e camponeses, principalmente os camponeses que tinham um forte apelo pela Reforma Agrária, levaram o governo a realizar reformas de base. Assim, segundo Viero (2018) - ancorada em Fernandes (2012) - destacamos:

Era um momento em que existia um forte antagonismo entre as classes, com greves, ocupações, reivindicações e um forte clamor por parte dos camponeses pela realização da Reforma Agrária. Para acalmar os anseios do povo o presidente João Goulart, em 1961, anuncia suas reformas de base, entre elas, a Reforma Agrária. O governo absorveria terras improdutivas dos latifundiários e distribuiria aos camponeses. Para o então presidente da república, a Reforma Agrária era necessária á vida social e econômica para que o país pudesse progredir sua indústria e para o bem estar de seu povo (VIERO, 2018, p. 26 apud FERNANDES, 2012, p. 63).

Em decorrência da radicalização dos movimentos sociais de base na disputa pela direção do desenvolvimento brasileiro; surge, nos anos 1960, o que está registrado como “A Cultura Popular dos anos 60”. Paulo Freire (1921-1997) obteve papel fundamental na elaboração e formulação desse movimento. Em Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, uma das ações implementadas pelo movimento da Cultura Popular - liderada e organizada pelo educador Paulo Freire - foi a criação da Campanha “De Pé no Chão também se aprende a Ler”. Esta campanha, por um lado, fazia alusão à Educação Rural como provedora de um tipo de saber formal (ensino). Denuncia, por outro lado, o descaso das autoridades brasileiras no que diz respeito a assuntos condizentes com a oferta digna de ensino escolar para as populações que vivem no Campo. Entretanto, com a instauração de ditadura civil-militar em 01 de abril de 1964, o processo de alfabetização crítica de Paulo Freire foi destruído e seus participantes foram exilados.

Ainda na primeira metade da década de 1960, o presidente João Goulart é deposto. Em seu lugar surge uma ditadura militar consonante bem como subordinada ao capital internacional. O golpe civil militar brasileiro foi dado no dia 1º de abril de 1964 e durou até o dia 15 de março de 1985. No que se refere à educação, em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) o qual objetivava erradicar o analfabetismo no Brasil, tanto no campo como na cidade. Nos governos militares, para além do MOBRAL, houve a criação do “Edu Rural”, o qual veio a funcionar na década de 1980, objetivando melhorar a

educação no meio rural. De mesmo modo; a criação, em 1971, da Lei 5. 692/71 que em seu artigo II preconizava o ajustamento do calendário escolar ao calendário agrícola. Como também, na década de 1980 (governo militar atrofiado e o país mergulhado na pobreza), foi criado o III Plano Setorial de Educação, Cultura e Lazer visando priorizar as populações carentes do meio rural. Segundo Viero (2018), a criação do Plano Setorial de Educação, Cultura e Lazer:

Foi marcada pelo fim do milagre econômico alardeado durante o período da ditadura militar, pelo aumento da pobreza e pelo fim da ditadura militar. A educação deveria estar alinhada aos interesses do governo e, ideologicamente, contribuir para o desenvolvimento econômico do país. A preocupação com a educação rural, neste momento, está vinculada as palavras de ordem que tinham como objetivo o progresso da nação, em nenhum momento se pensou em uma escola que realmente atendesse as necessidades do povo no meio rural (VIERO, 2018, p. 29).

Claro, na citação acima, fica a concepção utilitarista do ensino escolar defendida pela ditadura militar. No final da década de 1970 - devido à insuficiência dos militares em proceder com políticas públicas coordenadas as especificidades de quem delas dependem - ressurgiram as lutas populares exigindo abertura política. Em 1985, o movimento das “diretas já” é intensamente apoiado por diversos setores da sociedade. O movimento tinha como finalidade a garantia de eleições diretas para presidente da República em 1985.

A constituição Federal de 1988 é considerada um marco para a educação brasileira, pois:

Motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que ‘o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo’ (Art. 28); ergueu pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo deste entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias (MEC/SECADI, 2007, p. 16).

A promoção da educação escolar como direito público subjetivo, promovido pela Constituição Federal de 1988, gerou consequências positivas no que diz respeito à educação do Campo. Em 1996 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), reconhecendo a diversidade e a singularidade do campo. Nesta LDB, em seus artigos 23; 26 e 28, são estipulados instrumentos legais de modo a ajustar a educação do Campo com as peculiaridades da vida rural de cada região.

Os anos da década de 1990 foram profícuos para a história da Educação do Campo no Brasil. Inclusive, é esta a década que marca o surgimento do “Movimento Por Uma Educação

do Campo”, e, em 1998, por intermédio da portaria 10/98, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; PRONERA. Segundo Santos (2017):

O Pronera surgiu a partir dos debates coletivos realizados no I ENERA. Em função do alto índice de analfabetismo e baixos níveis de escolarização entre os beneficiários dos Programas de Reforma Agrária, priorizou-se a alfabetização de jovens e adultos, sem deixar de contemplar as demais alternativas para a educação do campo. O Pronera é fruto da incansável luta dos movimentos sociais do campo que desponta no país com a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, fortalecendo o mundo rural como território da vida coletiva e suas dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais e éticas, além de executar políticas de educação em todos os níveis da Reforma Agrária (SANTOS, 2017, p. 216).

Segundo Camacho (2018), na década de 1990 inicia-se um novo projeto de Educação do Campo pensado colaborativamente entre diversos setores da sociedade civil. E este novo projeto (paradigma) de Educação do Campo ocorreu com a Articulação Nacional em favor da Educação Básica no Campo. As entidades promovedoras deste movimento foram: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o MST; fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); a Universidade de Brasília (UNB) e o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária (GTRA). A primeira ação deste movimento foi chamar a conferência de “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em Luziânia-GO no ano de 1998:

A criação de um novo projeto de Educação do Campo está relacionada com os esforços conjuntos de entidades que formaram a Articulação Nacional em 1998, em favor da Educação Básica do Campo. As entidades que promoveram este movimento foram: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Universidade de Brasília (UNB) e o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária (GTRA). A primeira conferência chamada “Por uma Educação Básica do Campo” ocorreu em Luziânia-GO, em 1998 (CAMACHO, 2018, p. 299).

Como analisado no capítulo IV deste trabalho, com mais profundidade e afinco: Universidades, Movimentos Sociais e o Estado Brasileiro formaram uma coalisão tripartite consoante com a efetiva criação de políticas públicas orientadas à Educação do Campo.

Outro marco da luta política por Educação do Campo no Brasil foi a realização do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido no ano de 1997. Houve uma demonstração de insatisfação do MST bem como de atores políticos e instituições universitárias para com o tratamento residual que a agenda política brasileira insistia em direcionar a Educação do Campo.

O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997, foi um marco da luta política que demonstrou a insatisfação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como de outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, com a educação básica e superior nacional, naquela época destinada às crianças, aos jovens e adultos dos sertões/campo brasileiros (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

Outrossim, a década de 2000 marcou positivamente a história da luta por Educação do Campo no Brasil. Aliás, é nesta década que houve a orientação, por intermédio da aprovação do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, para mudar o termo de “Educação Básica do Campo” para “Educação do Campo”. A partir deste momento, o direito à educação passou a compreender não apenas o nível básico, mas também a educação de nível superior. Esta mudança foi carregada com a marca dos Movimentos Sociais interessados no tema da Educação do Campo como direito subjetivo:

O argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta (CALDART, 2012, p. 260).

Na “II Conferência Nacional por uma Educação do Campo” realizada no ano de 2004; a política pública de Educação do Campo, como dever do Estado brasileiro em oferta-la, foi carregada no lema da Conferência: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”. Esta Conferência contou com a participação de mais de mil pessoas representando diferentes organizações sociais bem como escolas de comunidades camponesas. Ao todo, participaram da Conferência 39 entidades, incluindo entidades de representação do governo; organizações não governamentais; sindicatos de trabalhadores rurais; professores, e, participação dos Movimentos Sociais camponeses que assinaram a declaração final da Conferência:

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

O lema formulado na II Conferência Nacional, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, expressou o entendimento comum possível naquele momento: a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para

formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato. Em meio aos debates, às vezes acirrados, ficou reafirmada a posição originária de vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho, o que significa assumir o confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa (CALDART, 2012, p. 261-262).

O campo da Educação do Campo, no Brasil, está em disputa. Esta disputa envolve, sobretudo, agentes neoliberais na defesa da continuidade do projeto de educação rural de um lado. Do outro lado; Movimentos Sociais camponeses interessados na articulação da Reforma Agrária para com políticas públicas de Educação do Campo. O enfrentamento de políticas neoliberais, efetivado no âmbito dos Movimentos Socioterritoriais camponeses em defesa da Educação do Campo e da agricultura camponesa, é questão de sobrevivência. A territorialização e a espacialização do campesinato significam a desterritorialização e a (des)espacialização do agronegócio. De igual modo, a territorialização e a espacialização do agronegócio significam o solapamento da agricultura camponesa, do gênero de vida camponês e da Educação do Campo pensada colaborativamente junto com as organizações camponesas cristalizadas nos Movimentos Sociais.

2.2.3 Políticas Públicas Educacionais do Campo no Brasil

Pelo que foi estudado até o presente ponto, a constatação imediata - em relação as políticas públicas de educação voltadas ao Campo - é: caracteriza-se, portanto, omissão do Estado Brasileiro no que diz respeito à formulação, efetivação e manutenção de políticas capazes de contribuir efetivamente com uma prática escolar de qualidade nas escolas de Campo.

Até as primeiras décadas do século XX, a educação rural no Brasil nem sequer tinha sido mencionada nos textos constitucionais. A não menção, ou o não trato, da educação rural nos textos constitucionais de 1824 e 1891 demonstram o descaso dos dirigentes do período para com a tratativa da educação rural, e, deixa transparecer o modelo econômico no qual o país se ancorava: baseado no latifúndio e no trabalho escravo.

Na verdade:

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete as primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade brasileira a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo (MEC/SECADI, 2012, p. 11).

Apenas em 1934, marcada pelas ideias do movimento renovador que culminou no Manifesto dos Pioneiros da Educação⁶, é quando a educação rural entra na agenda política brasileira. A Lei, como previsível, responsabilizou o poder público com atendimento escolar no Campo. Vejamos seu Art. 156:

Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para a realização do ensino nas escolas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (MEC/SECADI, 2012, p. 13).

Como podemos observar; o financiamento da educação escolar rural é de responsabilidade da união e esta creditará para a manutenção de tal, não menos que vinte por cento da renda resultante da cobrança de impostos. Interessante notar, também, que já em 1932 havia o entendimento da diferença no que diz respeito do custo aluno entre as escolas rurais e as urbanas, sendo dispendido maior recurso para o custo aluno residente no Campo.

Em 10 de dezembro de 1937, é decretada uma nova Constituição que confere uma demasiada importância à educação profissional no contexto industrial emergente no período. No que concerne à Educação do Campo; o texto não faz referência. Não há proposição legal no texto que contemple a educação rural.

No ano de 1946 é criada a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, por intermédio do Decreto-Lei 9.0613, de 20 de agosto de 1946. A intenção, com a criação da Lei, era a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. A Lei, no que se refere as suas diretrizes, demonstra uma série de restrições referente à escolha dos cursos por parte dos alunos. Em seu artigo 14, há a inexorável relação do curso técnico para com o curso superior; não podendo o

⁶ O "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Redigido por Fernando de Azevedo, o texto foi assinado por 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização do aparelho escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. O movimento reformador foi alvo da crítica forte e continuada da Igreja Católica, que naquela conjuntura era forte concorrente do Estado na expectativa de educar a população, e tinha sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela expressiva das escolas da rede privada. Veja mais em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educacao/ManifestoPioneiros>. Último acesso em 03/2021.

aluno escolher um tipo de curso que fuja de sua área técnica de formação. Além disso, o decreto em seu artigo 52, reafirma a educação sexista:

Art. 14. A articulação do ensino agrícola e deste com outras modalidades de ensino far-se-á nos termos seguintes:

III – É assegurado ao portador de diploma conferido em virtude da conclusão de um curso agrícola técnico, a possibilidade de ingressar em estabelecimentos de ensino superior para a matrícula em curso diretamente relacionada com o curso agrícola técnico concluído, uma vez verificada a satisfação das condições de admissão determinadas pela legislação competente.

Art. 52. No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais:

É recomendável que os cursos de ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.

Às mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos de ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista da saúde, não lhes seja adequado.

Na execução de programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.

Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica (MEC/SECADI, 2012, p. 15-16).

Sobre o texto da Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946, em seu artigo 168 no parágrafo III, há nítida transferência para a empresa privada, inclusive as agrícolas, no que diz respeito ao custeio do ensino rural:

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

I...

II...

III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes (MEC/SECADI, 2012, p. 17).

A Lei 4.024/61, a qual fixou as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no ensino, continuou relegando a responsabilidade da manutenção do ensino rural às empresas privadas.

Em seu artigo 105 lê-se: “Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais” (BRASIL, 1961).

Quando promulgada a Constituição de 1967, identificou-se a obrigatoriedade das empresas convencionais agrícolas e industriais em oferecer ensino primário gratuito para seus empregados e para os filhos destes. Em 1969 é feita a emenda à Constituição de 24 de janeiro de 1967 que teve, enquanto conteúdo, as mesmas normas já elencadas em 1967.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71 (LDB) houve uma estagnação da Educação do Campo, se comparada com a LDB 4.024/61. Em seu Art. 11 inciso 2º; a Lei de 1971 estipula a adequação do calendário escolar nas escolas de Campo em convergência com os períodos de colheita e plantio. Estabelece no Art. 49 a responsabilidade na manutenção do ensino rural para as empresas agrícolas:

Art. 11 – O ano e o semestre letivos, independentemente, do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas.

§ 2º – Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino.

Art. 49 – As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades (BRASIL, 1971).”

De 1964 a 1985, o Brasil passou por uma fase política delicada. Houve um golpe civil militar no qual o presidente democraticamente eleito, João Goulart, foi deposto. Em seu lugar, os militares se colocaram no poder. Neste período, a concepção de educação escolar que os militares impingiram, orientava-se por intermédio de uma visão técnica e utilitarista. O debate sobre a educação escolar como direito humano subjetivo nem sequer era cogitado, inclusive na academia. Esta última, em decorrência do golpe, sofreu arduamente com a censura imposta pelos ditadores. Quanto à educação como direito público subjetivo; foi proclamada na Constituição Federal de 1988.

Ao tornar a educação direito público subjetivo, a Constituição Federal de 1988 garante legalmente o direito de todos os cidadãos brasileiros de acessar a educação escolar, independentemente se residem no Campo ou na cidade. Assim, os princípios constitucionais

inseridos na Carta Magna de 1988 abrangem todos os níveis e modalidades de ensino, ministrados em qualquer parte do país.

Segundo Rodrigues (2013), o Estado brasileiro somente em 1988 inseriu na agenda política a concepção de educação rural e mais especificamente o direito à educação. Conforme o Art. 205:

Da CF estabelece que ‘A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’ e, no Art. 206, fixa os princípios que norteiam a educação, garantindo – pelos princípios de igualdade, liberdade, pluralidade e gratuidade – o direito à educação como responsabilidade do Estado brasileiro (RODRIGUES, 2013, p. 14).

Apesar do texto constitucional não se referir à educação do Campo em seu corpo textual, possibilitou às Constituições Estaduais, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o trato da educação do campo no âmbito da igualdade e do respeito às diferenças:

Assim sendo, apesar de não se referir direta e especificamente ao ensino rural no corpo da Carta, possibilitou as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – o tratamento da educação rural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças (MEC/SECADI, 2012, p. 18).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394, de 1996 (a qual regulamenta toda a educação nacional), trata da questão da Educação do Campo de forma específica, particular, tendo o ensino escolar que se adaptar às peculiaridades da vida rural:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Importante, nesta etapa do estudo, salientarmos a importância dos Movimentos Sociais do Campo na luta pela formação, junto à sociedade civil, da concepção de Educação do Campo. Esta concepção surge na década de 1990, especificamente no ano de 1997, a partir do I ENERA. Segundo Rodrigues (2013):

O fato de que a LDB destine um artigo específico para regulamentar a educação para as populações rurais é uma conquista dos movimentos sociais que, durante muitos anos reivindicaram uma política focada na educação do campo, e por conta desta luta organizada dos Movimentos Sociais, existem políticas destinadas a atender o meio rural em termos educativos. É importante salientar a historicidade do conceito educação rural, que mudou durante os anos de 1990: esta modalidade passou a ser chamada de educação do campo, superando-se o conceito tradicional de educação rural.

O conceito de educação do campo se cunha a partir do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997 (RODRIGUES, 2013, p. 15-16).

Em 1998, aconteceu mais dois importantes eventos para as políticas de Educação do Campo no Brasil: a realização da “I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo e Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, apoiada por representantes da UNICEF; UNESCO; CNBB (CPT, CIMI, MEB); MST e UnB. O outro evento foi a criação do PRONERA. O PRONERA, tem como objetivo “...fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais. Utilizando metodologias voltadas à especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável” (Brasília, 2004).

Salutar a importância do I ENERA não se fez apenas no campo da criação da concepção de Educação do Campo em sentido estritamente epistemológico. O encontro foi de extrema relevância na criação da política de Educação do Campo PRONERA, a qual foi cunhada em 1998. O encontro influenciou a criação da política por excelência de Educação do Campo que viria a ser institucionalizada, como a mesma em 2010, por intermédio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Professores universitários, Movimentos Sociais do campo e agentes políticos se organizavam para criar a política de Educação do Campo. Assim:

Diferentes movimentos sociais do campo, políticos e professores universitários se organizam para discutir e projetar propostas para educação do campo, dentre eles, dois dos quais daremos ênfases nas suas propostas nesse trabalho: o coletivo nacional “Por uma educação do campo” e o GPTE. A educação é um direito social. Uma política de educação do campo requer o reconhecimento de que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, impor novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade. O campo é, acima de tudo, espaço de cultura singular, rico e diverso. Assim, é importante a superação da dicotomia entre o rural e o urbano (JÚNIOR; NETO, 2011, p. 50-51).

Superar a dicotomia entre urbano e rural coloca-se como passo fundamental para criação de política de Educação do Campo. Assim operando, relações sociais fundamentadas na horizontalidade entre Campo e cidade emergiriam; criando ambiente propício para harmonia social lateral entre Campo e cidade. O Campo, em suma, não é superior a cidade. A cidade, por sua vez, não é superior ao Campo. Solidariedade entre Campo e cidade coloca-se como elemento importante na criação de uma Educação do Campo associada ao reconhecimento da inexorável singularidade e riqueza da cultura dos povos que habitam o Campo brasileiro.

Na primeira década dos anos 2000, segundo Munarim (2006), foi quando - pela primeira vez e a partir do governo do PT - a Educação do Campo ganhou espaço formal de discussão na agenda política brasileira e começou a reflexão sobre uma política pública nacional de Educação do Campo:

Inicialmente, e no intuito de introduzir a questão, penso que convém destacar o fato de que o MEC, depois de mais de 70 anos de existência, comente agora, neste milênio e a partir do atual governo, se dispôs a criar um espaço formal para acolher e coordenar as discussões em torno da elaboração de uma política nacional de Educação do Campo (MUNARIM, 2006, p. 15).

Aliás, os anos da primeira década de 2000 foram profícuos para o terreno da política pública de Educação do Campo. No “MARCOS NORMATIVOS” (2012) da Educação do Campo – o documento foco de análise deste trabalho – há explícito os esforços da política do período em contemplar os povos do Campo no que se refere à Educação escolar contextualizada. Apresenta-se, no decorrer do mencionado documento, oito políticas orientadas à Educação do Campo que se denominam desde pareceres, resoluções, decretos, e, a criação de Lei. Há o “Parecer nº 36”, de 04 de Dezembro de 2001; a “Resolução CNE/CEB nº 1”, de 03 de Abril de 2002; o “Parecer CNE/CEB nº 1”, de 02 de Fevereiro de 2006; “Parecer CEB/CNE nº 3”, de 18 de Fevereiro de 2008; a “Resolução CNE/CEB nº 2”, de 28 de Abril de 2008; a “Lei nº 11.947”, de 16 de Junho de 2009; o “Decreto nº 6.755”, de 29 de Janeiro de 2009 bem como o “Decreto nº 7.352”, de 04 de Novembro de 2010.

O “Parecer nº 36” de 04 de dezembro de 2001 estabelece “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (BRASIL, 2012). Estas diretrizes foram criadas como mecanismos de regulamentação de todas as etapas da Educação Básica a serem praticadas nas escolas de Campo. Assim, as diretrizes curriculares foram elaboradas “para a educação infantil; o ensino fundamental e o médio; a educação de jovens e adultos; a educação indígena e a educação especial; a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em

nível médio” (Brasil, 2001, p. 7). Este parecer – salientamos – se fez no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96. Sob o cumprimento da Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica Nacional em seu art. 28; propõe-se medidas de adequação da escola à vida do Campo.

Sobre a “Resolução CNE/CEB nº 01” de 03 de abril de 2002, Munarim (2006) diz ser:

A primeira grande conquista dos sujeitos sociais coletivos do campo na esfera federal, tanto pela forma como se deu sua construção quanto pelo conteúdo; foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as “Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas de Campo”. Em que pese seu engavetamento até o início do atual governo, e, quiçá, eventuais fragilidades de conteúdo, as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão nessa relação Estado-Sociedade na medida em que consolidam e materializam direitos. A resolução faz indicações concretas de responsabilidade dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de populações socialmente desiguais e culturalmente diversas (MUNARIM, 2006, p. 18).

Nesta etapa do estudo, evidenciamos que o governo criador da Resolução acima supracitada, de Fernando Henrique Cardoso; foi o mesmo que engavetou, como citado no exposto anterior, as diretrizes operacionais como instrumento efetivo de mudança da vida escolar no Campo até o início do governo de Luís Inácio Lula da Silva. No primeiro ano do governo Lula, foi criado o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo o qual, para além de outras tarefas, buscou a construção de uma nova base epistemológica sobre o campo e sobre a Educação do Campo. Esta base objetiva a superação do paradigma dominante que, antes de tudo, projeta o Campo como face atrasada da sociedade.

Os Pareceres, Resoluções, Decreto e Lei criados de 2006 a 2010, por serem materialidades deste estudo, serão tratados no próximo capítulo. No caso, faremos uma descrição minuciosa de cada regulamentação inserida nos Marcos normativos de 2012. Estas regulamentações são, a saber: a) Parecer CNE/CEB nº 1 de 02 de fevereiro de 2006; b) Parecer CNE/CEB nº 3 de 18 de fevereiro de 2008; c) Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008; d) Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009; e) Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 e; f) Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010.

Para além dos objetivos desta dissertação, o “Marcos Normativos da Educação do Campo” (2012) ainda trata, como última política pública compilada, da “Lei Nº 12.695 de 25 de julho de 2012” que dispõem sobre apoio técnico e financeiro da união, no âmbito do plano de Ações Articuladas e demais alterações nas legislações até então vigentes as quais tratavam sobre a temática da educação no meio rural.

2.3 CAPÍTULO III: DESCRIÇÃO DAS REGULAMENTAÇÕES INSERIDAS NO “EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS NORMATIVOS” DE 2012

Nesta etapa do estudo, objetivamos descrever os Pareceres, Resoluções, Decreto e Lei inseridos no “Educação do Campo: marcos normativos” de 2012, entre os anos de 2006 a 2010.

O documento analisado é o “Educação do Campo: marcos normativos”, produzido pela SECADI em 2012. Os marcos normativos analisados são: Parecer CNE/CEB número 1, de 02 de fevereiro de 2006; Parecer CNE/CEB número 3, de 18 de fevereiro de 2008; Resolução CNE/CEB número 2, de 28 de abril de 2008; Lei número 11.947, de 16 de junho de 2009; Decreto número 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e o Decreto número 7.352, de 4 de novembro de 2010. Neste período (2006 a 2010), o ministro da Educação era Fernando Haddad, com Luiz Inácio Lula da Silva enquanto presidente.

O Parecer CNE/CEB nº 1 de 02 de fevereiro de 2006 trata, em linhas gerais, dos dias letivos para a aplicação da “Pedagogia da Alternância”. O objetivo principal do parecer é regular os dias considerados letivos para a “Pedagogia da Alternância”, uma vez que este entendimento estava dificultando o reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) para a certificação dos alunos.

Inserido no Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008, estava o reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007. Assim, tratava da consulta referente às orientações para a Educação do Campo. A principal sugestão de revisão do documento refere-se ao alargamento e o aperfeiçoamento do conceito de Educação do Campo.

A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o avanço do desenvolvimento de políticas públicas educacionais de atendimento à Educação Básica do Campo. O objetivo geral da Resolução incidia em contemplar a totalidade da população vivente no Campo – agricultores familiares; extrativistas; pescadores artesanais; ribeirinhos; assentados e acampados da reforma agrária; quilombolas, caiçaras; indígenas e outros – com ensino escolar de qualidade, ampliando o acesso desta população à educação escolar.

Contidas na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, estão as regulações sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar, e, sobre o Programa “Dinheiro Direto na Escola”, destinado aos alunos da educação básica. No que diz respeito ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o objetivo da Lei era de garantir alimentação escolar, visando a segurança alimentar e nutricional dos alunos. No que tange ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o objetivo principal seria o de melhorar - por intermédio de repasses de verba

direto da União para Estados, Municípios e o Distrito Federal - a infraestrutura física e pedagógica dos ambientes de ensino.

No Decreto de nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o disciplinamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento de programas de formação inicial e continuada bem como outras providências. O inciso VII, do artigo 3 desta lei, visa ampliar o número de docentes atuantes na educação básica em contexto de Educação do Campo.

Embutidos no Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, estão a Política de Educação do Campo e o PRONERA. Este Decreto, além de estabelecer ações orientadas à melhoria do ensino nas Escolas de Campo; também tem enquanto objetivo a ampliação dos cursos de nível superior disponibilizados para as populações do Campo.

O presente capítulo está dividido de acordo com a ordem dos Pareceres, Resoluções, Decreto e Lei inserido no documento já citado. A primeira descrição diz respeito ao Parecer CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2006. A segunda condiz com o Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008 e assim sucessivamente até chegar na descrição do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010; última política criada no governo de Luís Inácio Lula da Silva a ser descrita.

2.3.1 Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006.

O mencionado Parecer surgiu no ano de 2006 com a proposta de regular os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos CEFFA's. O documento foi apresentado como uma forma de resolver a dificuldade que os alunos destas unidades escolares encontraram no reconhecimento dos CEFFAS em emitir certificação. Os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância “tem se apresentado como um dos principais elementos que vêm dificultando o reconhecimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) para a certificação de seus alunos” (BRASÍLIA, 2012, p. 39).

Segundo o entendimento do interessado na aprovação do Parecer – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) – a Pedagogia da Alternância se apresenta como a melhor alternativa metodológica em trabalhar com ensino escolar em contexto de Educação do Campo. Este entendimento se sustenta na prerrogativa de que “neste contexto,

há uma relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola” (2012, p. 39).

Essa metodologia de atendimento à população escolar no meio rural surge na França, na década de 1930. Este tipo de atendimento escolar logo se espalha pela Europa; atingindo os países da Bélgica, Espanha e Itália. Na África pelo Senegal, e, na América Latina pela Argentina, Brasil, Chile, Guatemala, México, Nicarágua e Paraguai.

No Brasil:

A denominada Pedagogia da Alternância foi introduzida, em 1969, no Espírito Santo – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santos / MEPES – a partir de Anchieta, encontrando rápida expansão com a orientação dos padres jesuítas. Nesse estado e em mais de quinze Unidades da Federação Brasileira a alternância mais efetiva é a que associa mais de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Tais são as Escolas Famílias Agrícolas (EFA) (BRASÍLIA, 2012, p. 40).

Atualmente, os Centros Familiares de Formação por Alternância existem em todas as regiões do Brasil: Norte, Nordeste, Centro Oeste, Sul e Sudeste. Os objetivos dos CEFFAS são dois: a) promover a formação integral dos jovens no meio rural, trabalhando aspectos condizentes com suas respectivas realidades, intermediado pela prática técnico-científica e pelo estímulo no jovem dos valores de solidariedade, grupo, coletivo, espírito associativo e comunal; b) introdução de práticas relacionadas a saúde, nutrição e de cultura das comunidades.

Se faz possível encontrar três tipos de Alternância nos CEFFAS: a) Alternância Justapositiva; b) Alternância Associativa e c) Alternância Integral Real ou Copulativa. Alternância Justapositiva se caracteriza pela sucessão do tempo consagrado ao trabalho e ao estudo sem haver necessariamente uma relação entre eles. Alternância Associativa ocorre quando há uma simples adição entre a atividade escolar e a atividade profissional. A Alternância Integrativa Real, ou copulativa, é a mais sugerida pois:

Alternância Integrativa Real ou Copulativa, com a compenetração efetiva de meios de vida socioprofissionais e escolar em uma atividade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa de alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa a formação integral com profissionalização (BRASÍLIA, 2012, p. 42).

No âmbito do MST, a alternância se dá em dois tempos: tempo escola e tempo comunidade. O tempo escola é aquele que o aluno realiza as atividades presenciais do curso na escola. O tempo comunidade consiste na realização das atividades escolares à distância e em práticas pedagógicas complementares, habitualmente realizadas pelos estudantes (CORDEIRO, REIS, HAGE, 2011, p. 121).

O Parecer em análise se ancora nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de nº 9.394/96 – em seus artigos 22, 23, inciso 2º; 24, inciso 1º; 28, incisos 1º, 2º e 3º e 34. Enfatizamos o artigo 28, o qual se lê:

Artigo 28 – 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 de cada região, especialmente:

I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASÍLIA, 2012, p. 45-46).

Nítido, na legislação em vigência, está o caráter no qual Educação não se faz apenas em sala de aula. Esta, transcende o caráter meramente formativo da instituição escolar. Aprender a apreender é também aprender a se relacionar: relacionar-se com meio, comunidade, natureza, família, dentro de uma perspectiva dialógica e alternada combinando fatores de ordens externas e internas.

Por fim, evidenciou-se no relatório do Parecer que a Pedagogia da Alternância cumpre todos os requisitos da Lei nº 9.394/96 quanto a duração do ano letivo anual, diluídos os dias em horas. O relator votou favorável ao Parecer afirmando que o mesmo “é um direito dos alunos”. A Câmara de Educação Básica aprovou com unanimidade o voto do relator. O Parecer passou a valer a partir de 02 de fevereiro de 2006.

2.3.2 Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008

Este parecer, de todos analisados no documento da SECAD, é o menor. Contém apenas duas páginas. São interessados o Ministério da Educação, e, a Secretaria de Educação

Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Objetiva o Parecer, reexaminar o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, o qual trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

Houve no debate do Parecer, a participação massiva dos Movimentos Sociais de luta pelo acesso à terra e educação digna no Campo bem como a participação de membros da sociedade civil:

Na presença do relator responsável pelo processo, que fez exposição em torno do Parecer e justificativa do projeto de Resolução, desenvolveu-se a reunião que contou com representantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Confederação dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Coordenação Geral de Educação Ambiental – CGEA/SECAD/MEC, Diretoria de Diversidade e Cidadania da SECADO/MEC, Confederação Nacional dos Municípios, Frente Nacional dos Prefeitos, membros da Câmara de Educação Básica e outros convidados (BRASÍLIA, 2012, p. 51).

A influência do MST, bem como dos demais movimentos sociais presentes, é nítida no que diz respeito à efetiva aprovação deste Parecer em análise. Questões atinentes ao ensino escolar sempre foram pauta de reuniões dentre membros de movimentos sociais presentes em todo campo/território brasileiro. O MST, inclusive, contém em seus “cadernos de educação” todo um trabalho diagnóstico sobre a realidade das escolas de Campo no Brasil. De mesma forma, apontamentos sobre como resolver a falta de acesso e precariedade física das escolas situadas em território rural.

Por fim, o Parecer em discussão apresenta como sugestão principal o alargamento e o aperfeiçoamento do conceito de “Educação do Campo”. O relator foi de acordo com todas as propostas. A Câmara de Educação Básica aprovou por unanimidade o voto do relator.

2.3.3 Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.

A Resolução supracitada veio com objetivo de estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. Há na Resolução 12, artigos que se entrecruzam no tocante à regularização do ensino escolar nas escolas de Campo. A baixo, segue a explanação sobre os principais artigos e suas características no tocante à regulamentação da Educação do Campo.

O primeiro artigo determina o que é Educação Básica e seus níveis: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio com o

Ensino Médio. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deverá ser atendida neste processo. Assim, atendendo alunos situados em território rural que não obtiveram oportunidade de término de seus estudos em tempo socialmente hábil.

No segundo artigo, está contido a obrigação dos entes federados em garantir a melhoria da qualidade do ensino em contexto de escola de Campo. Esse avanço positivo na qualidade do ensino deverá ser feito em regime de colaboração entre União, Estados, Municípios e o Distrito Federal, ou, mediante consórcios municipais.

Oferta de Ensino Fundamental nas próprias comunidades rurais é o conteúdo do terceiro artigo da Resolução em análise. Além do Ensino Fundamental ser efetivado nas áreas rurais, o artigo orienta evitar a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças para estudar em escolas urbanas. O artigo permite escolas nucleadas para atender, excepcionalmente, alunos dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Proíbe, por outro lado, qualquer possibilidade em agrupar alunos da Educação Infantil com alunos do Ensino Fundamental.

Contidos nos artigos 4º e 5º, estão as orientações caso haja necessidade de nucleação das turmas. Os artigos ainda trazem a questão do transporte escolar que, caso necessária a sua adoção, deve percorrer o menor tempo possível com alunos a bordo. Sempre que possível; o deslocamento de alunos, via transporte escolar, será feito do Campo para o Campo. Evitando ao máximo o deslocamento do Campo para a cidade.

Quando analisado o artigo 6º da Resolução, notamos que este carrega a garantia da oferta de ensino na modalidade EJA bem como o menor tempo possível dos alunos dentro de transporte escolar. Mais uma vez, o princípio do transporte “intracampo” – de Campo para Campo, evitando a cidade – é preservado.

Mencionaremos o artigo nº 7 como citação direta pois este pretende regular o apoio pedagógico necessário ao funcionamento das escolas de Campo:

Art. 7º a Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo, condições de infra estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo (BRASÍLIA, 2012, p. 55)

O artigo nº 8 discorre sobre o transporte escolar. Este, ao que aparece na Resolução, será de responsabilidade dos Municípios, para transportar estudantes da rede municipal de ensino, e, de responsabilidade do Estado, para transportar alunos da rede estadual de ensino. O artigo ainda prevê que, sobre determinadas condições de racionamento e economia, os veículos

pertencentes ou contratados pelos Municípios devem transportar alunos da rede estadual e vice-versa.

Dentro do artigo 9º está; a oferta de ensino escolar para atendimento da população do Campo estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002.

No artigo 10º há a regulação, quando necessário, da implementação das salas multisseriadas nas escolas do Campo. Estas contarão com professores em permanente estado de formação; instalações físicas e equipamentos adequados; materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Inserido no artigo 11º, está a recomendação que; União, Estados, Municípios e o Distrito Federal trabalhem unidos/articulados para que o desenvolvimento do ensino nas escolas de Campo seja integrado. A presente Resolução entrou em vigor na data de sua publicação, isto é: 28 de abril de 2008.

2.3.4 Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

A Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, dispõem sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola, aos alunos da educação básica bem como altera as Leis 10.880, de 9 de junho de 2004; 11. 273, de 6 de fevereiro de 2006; 11.507, de 20 de julho de 2007 e revoga os dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001 e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994.

Em decorrência da Lei em vigência ser demasiada abrangente (pretensão em regular a alimentação escolar e tratar do Programa Dinheiro Direto na Escola em toda Educação); as análises decorrentes versam sobre os artigos e dispositivos que dizem respeito à Educação do Campo. Condizentes, portanto, com o ensino escolar efetivado nas áreas rurais.

Antes de avançar na descrição dos artigos e dispositivos da mencionada Lei relacionados à Educação do Campo, cabe ressaltar que:

A Lei nº 11.947/2009 fez o PNAE avançar ainda mais, estendendo o programa para toda a rede pública de educação básica e de jovens e adultos, recomendando que 30% dos repasses do FNDE sejam investidos na aquisição de produtos da agricultura familiar. São evidentes os avanços nos critérios técnicos e operacionais, visando maior flexibilidade, eficiência e eficácia na gestão do PNAE (PEIXINHO, 2013, p. 909).

O PNAE exerce função fundamental de assegurar o emprego da alimentação saudável para alunos de toda Educação Básica. No tocante à recomendação de que 30% dos repasses do Fundo Nacional de Educação (FNDE) sejam revestidos na compra de produtos oriundos da agricultura familiar; consideramos um importante estímulo à produção campesina de alimentos. Além de evitar que alimentos transgênicos, oriundos da empresa agrícola (Agronegócio), sirvam como componente da alimentação escolar dos alunos da Educação Básica.

Para efetivação da Lei, cabe à União o repasse de investimentos necessários - em parcelas - aos Estados, Municípios, Distrito Federal e as escolas federais pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em seu art. 6º, a Lei assim se expressa:

Art. 6º É facultado aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios repassar os recursos financeiros recebidos da conta do PNAE às unidades executoras das escolas de educação básica pertencentes à sua rede de ensino, observando o disposto nesta Lei, no que couber.

Parágrafo único. O Conselho Deliberativo do FNDE expedirá normas relativas a critérios de alocação de recursos e valores per capita, bem como para organização e funcionamento das unidades executoras e demais orientações e instruções necessárias à execução do PNAE (BRASÍLIA, 2012, p. 59).

Evidente, no art. 6º, que o financiamento para o PNAE será provido pela União. Uma vez repassados os recursos aos Estados, Distrito Federal e Municípios; estes entes têm a obrigação de repassar para a conta das unidades escolares o recurso referente à execução do PNAE.

No que se refere ao art. 14 da lei, fica estabelecido que do total de recursos repassados pelo PNAE; no mínimo 30% deverão ser utilizados na aquisição de alimentos oriundos da agricultura familiar. Prioriza, assim, a compra de alimentos dos assentamentos da Reforma Agrária, as comunidades tradicionais indígenas e das comunidades quilombolas:

Art. 14. Do total dos recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados 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 (BRASÍLIA, 2012, p. 61).

Outro artigo importante é o art. 22, o qual dispõe sobre a assistência financeira decorrente do PDDE. O financiamento da rede de ensino da educação básica das escolas públicas do país passou a ser definido anualmente, com base no número de alunos matriculados na educação básica pública.

Os recursos repassados ao PDDE encontram como objetivo melhorar a infraestrutura física e pedagógica das escolas públicas do país:

Art. 22. O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, com o objetivo de prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas de educação especial qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público, bem como às escolas mantidas por entidades de tais gêneros, observado o disposto no art. 25, passa a ser regido pelo disposto nesta Lei.

§ 1º A assistência financeira a ser concedida para cada estabelecimento de ensino beneficiário será definida anualmente e terá como base o número de alunos matriculados na educação básica, de acordo com dados extraídos do censo escolar realizado pelo Ministério da Educação, observado o disposto no art. 24 (BRASÍLIA, 2012, p. 65)

Art. 23. Os recursos financeiros repassados para o PDDE serão destinados à cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino (BRASÍLIA, 2012, p. 66).

Do art. 25 ao 29 da Lei, existe a regulação na prestação de contas que Estados, Municípios, Distrito Federal e unidades de assistência social, relacionadas ao atendimento gratuito ao público, realizarão. A prestação de contas será feita pelas escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal as Secretarias de Educação as quais forem vinculadas. As Secretarias de Educação farão a análise, julgamento e consolidação da prestação de contas e as encaminharão ao FNDE:

Art. 26. As prestações de contas dos recursos recebidos à conta do PDDE, a serem apresentadas nos prazos e constituídas dos documentos estabelecidos pelo Conselho Deliberativo do FNDE serão feitas:

I - Pelas unidades executoras próprias das escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal aos Municípios e às Secretarias de Educação a que estejam vinculadas, que se encarregarão da análise, julgamento, consolidação e encaminhamento ao FNDE, conforme estabelecido pelo seu Conselho Deliberativo;

II - Pelos Municípios, Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal e pelas entidades qualificadas como beneficentes de assistência social ou de atendimento direto e gratuito ao público àquele Fundo (BRASÍLIA, 2012, p. 66-67).

Conforme o art. 30, o qual altera os artigos 2º e 5º da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, implica diretamente a questão relacionada à Educação do Campo que se assenta no

transporte escolar para alunos residentes em áreas rurais no país. Fica instituído, para tanto, no artigo 2º, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) que objetiva transportar os alunos dos territórios rurais do Brasil para a escola. Assim, o documento se expressa:

Art. 30. Os Arts. 2º e 5º da Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 2º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei.

§ 1º O montante dos recursos financeiros será repassado em parcelas e calculado com base no número de alunos da educação básica pública residentes em área rural que utilizem transporte escolar oferecido pelos entes referidos no caput deste artigo

“Art. 5º O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e aplicação dos recursos repassados à conta do PNATE serão exercidos nos respectivos Governos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios pelos conselhos previstos no § 13 do art. 24 da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007.

§ 1º Fica o FNDE autorizado a suspender o repasse dos recursos do PNATE nas seguintes hipóteses: I - omissão na prestação de contas, conforme definido pelo seu Conselho Deliberativo; II - rejeição da prestação de contas; III - utilização dos recursos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do Programa, conforme constatado por análise documental ou de auditoria (BRASÍLIA, 2012, p. 68-69).

No artigo 31, há expressa a alteração na Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a qual trata da concessão de bolsas do Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar e CAPES para estudantes os quais se interessem em pesquisar questões atinentes à educação básica:

Art. 31. A Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 1º Ficam, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a educação básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem:

III - a participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a educação básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

IV - Adicionalmente, poderão ser concedidas bolsas a professores que atuem em programas de formação inicial e continuada de funcionários de escola e de secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios bem como em programas de formação profissional inicial e continuada, na forma do art. 2º desta Lei.

Art. 3º - As bolsas as quais tratam o art. 2º desta Lei, serão concedidas diretamente ao beneficiário, por meio de crédito bancário, nos termos de normas expedidas pelas respectivas instituições concedentes, e, mediante a celebração de termo de compromisso em que constem os correspondentes direitos e obrigações.

Art. 4º - As despesas com a execução das ações previstas nesta Lei correrão à conta de dotações orçamentárias consignadas anualmente ao FNDE e à Capes, observados os limites de movimentação, empenho e pagamento da programação orçamentária e financeira anual (BRASÍLIA, 2012, p. 69-70).

Consideramos importante mencionar este artigo por seu posterior efeito sobre o número de mestres e doutores os quais formaram no período de 2003/2013, visto que, segundo Capelhuchnik (2015), em artigo publicado na Agência Universitária de Notícias (AUN) da Universidade de São Paulo (USP); quase duplicou:

A análise de dados de 2003 a 2013 do Sistema Nacional de Pós-Graduação sinaliza que o número de alunos matriculados aumentou cerca de 108 mil. Em 2003, foram 35 mil alunos titulados mestres e doutores e, em 2013, 66 mil.

Em uma análise das avaliações trienais de 2007, 2010 e 2013, verifica-se que o número de programas de pós-graduação no Brasil cresceu 45%. O destaque nesta estatística vai para a área de doutorados, que tem aumentado gradualmente na última década. Em 2003, formaram-se 15.500 doutores e, em dezembro de 2014, este número ultrapassou a casa dos 17 mil. De acordo com Arlindo Philippi Jr, é bem provável que a meta de formação de 20 mil doutores em 2020 e 24 mil em 2024, estabelecida pelo Plano Nacional de Pós-Graduação, possa ser cumprida. (CAPELHUCHNIK, 2015).

O Art. 33 autoriza o poder executivo a instituir o PRONERA; a ser implantado em âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executado pelo INCRA.

A partir de 2003, quando Luís Inácio Lula da Silva chega ao poder pelo PT, nota-se um esforço, em âmbito institucional (política de estado), na promoção de cidadania e garantia de direitos às classes menos abastadas do país. Classes as quais o passado é marcado por exclusões no processo de desenvolvimento social e econômico no Brasil. As políticas públicas

desenvolvidas, no intuito de melhorar a qualidade do ensino nas escolas rurais, caracterizaram-se como marca registrada deste governo.

Assim sendo, segundo Peixinho (2013):

A partir de 2003, com o início do Governo Lula, instituiu-se no país a Estratégia Fome Zero; visando ao enfrentamento das questões relativas à fome por meio da integração de vários programas e políticas relacionados à assistência social, à transferência de renda e às ações de natureza estruturante como a geração de emprego e renda, a reforma agrária e outras (PEIXINHO, 2013, p. 912).

Peixinho (2013) ainda ressalta que a grande conquista do PNAE, sem dúvidas, foi a Lei 11.947, de 16 de junho de 2009:

A grande conquista para o PNAE, sem dúvida, veio com a publicação da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Conquista esta; fruto de um processo intersetorial no Governo Federal, e, de ampla participação da sociedade civil por meio do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA). Avança quando dispõe sobre alimentação escolar e não somente sobre um Programa. Universaliza o PNAE para toda a educação básica, ou seja; da educação infantil ao ensino médio, além dos jovens e adultos. Define a educação alimentar e nutricional como eixo prioritário para o alcance dos objetivos do Programa; fortalece a participação da comunidade no controle social das ações desenvolvidas pelos Estados, DF e Municípios; formaliza a garantia da alimentação aos alunos mesmo quando houver suspensão do repasse dos recursos por eventuais irregularidades constatadas na execução do PNAE.

Prevê ainda o apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos localmente, respeitando a sazonalidade, a cultura e a tradição alimentar. Para isso, foi definida a obrigatoriedade da aquisição de, no mínimo, 30% dos recursos financeiros repassados pelo PNAE em gêneros alimentícios diretamente da Agricultura Familiar e do Empreendedor Familiar ou suas organizações, priorizando os assentamentos da reforma agrária, as comunidades tradicionais indígenas e as comunidades quilombolas. E também que os alimentos orgânicos e/ou agro ecológicos deverão ser priorizados, sempre que possível, nos cardápios da alimentação escolar.

A Lei nº 11.947/2009 abriu um precedente histórico em relação às compras institucionais, garantindo que aproximadamente 01 bilhão de reais por ano, apenas com os recursos transferidos do FNDE para o PNAE (dados de 2011), sejam adquiridos diretamente desse público. Essa Lei ainda possibilitou ao gestor público dispensar o processo licitatório, por meio de outro instrumento; o “Chamada Pública”, normatizado pelo FNDE por meio da Resolução nº 38/2009 (PEIXINHO, 2013, p. 913).

Conforme citado acima, são nítidos os avanços que a educação básica, no Brasil, conferiu ao instituir a Lei nº 11.974/2009. Os progressos começam quando a sociedade civil foi chamada para o debate e corroborou com a criação da Lei, por intermédio do Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (CONSEA). Avançou quando universalizou o

PNAE para toda rede de educação básica no país. Avançou quando fortaleceu a participação da comunidade no controle social das ações desenvolvidas pelos entes federados no que diz respeito à garantia de alimentação saudável, sustentável e livre de transgênicos. De mesmo modo, avançou quando definiu que o alimento consumido nas escolas será, a partir desta lei, originário de assentamentos da Reforma Agrária, das comunidades tradicionais indígenas e das comunidades quilombolas.

2.3.5 Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009

Há, no Decreto nº 6.755 01/2009, a instituição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica; o disciplinamento na atuação da CAPES - no fomento de programas de formação docente inicial e continuada - bem como toma outras providências.

Já no Art. 2º, há os princípios elencados da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Dentre os vários axiomas do Decreto, destacam-se: a) a formação docente para atuação em todos os níveis da educação básica; b) a garantia de padrão mínimo de qualidade dos cursos de formação ofertados pelas instituições de ensino; c) articulação entre teoria e prática no processo de formação docente; d) a importância da valorização do trabalhador da educação básica, sobretudo a valorização do corpo docente e a criação de políticas permanentes de incentivo à profissionalização do quadro docente; e) articulação entre formação inicial e continuada, e, d) o entendimento da importância da profissionalização docente como componente essencial na gradativa melhoria do ensino escolar.

Assim, o artigo inserido no Decreto se expressa:

Art. 2º - São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - A formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;

IV - A garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação docente ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

VIII - A importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho;

X - A articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino;

XI - A formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente (BRASÍLIA, 2012, p. 73-74).

Este Decreto, assim como a Lei descrita anteriormente, contempla toda a educação básica; não se especificando a Educação do Campo somente. Para tanto, falaremos sobre os objetivos do Decreto, contidos no art. 3º, e logo passaremos a dar ênfase na parte do Decreto a qual trata especialmente da Educação do Campo e do ensino nas escolas rurais.

O art. 3º do Decreto pontua os objetivos gerais esperados com a implementação do mesmo. São, em linhas gerais, dez objetivos elencados como meta para a implementação do Decreto: 1º) (O principal segundo nosso entendimento) objetiva promover a melhoria da qualidade na educação básica; 2º) expandir a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério; 3º) equalizar as oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica; 4º) suprir a necessidade de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério; 5º) ampliar o número de docentes com título de graduação em licenciatura plena; 6º) promover formação docente concatenada aos valores dos direitos humanos, sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais; 7º) ampliar as oportunidades de formação para o atendimento à educação básica especial, assim como a formação inicial e continuada do corpo docente nas escolas de Campo e na alfabetização de jovens e adultos; 8º) promover a valorização docente mediante estímulo da qualificação dos professores: melhores salários condicionados à cursos, especialização, conclusão de dissertação e tese, etc.; 9º) promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, e, 10º) integrar educação básica com formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica.

Vejamos como o art. 3º do Decreto se expressa:

Art. 3º- São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - Promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

II - Apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior;

III - promover a equalização nacional das oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério em instituições públicas de educação superior;

IV - Identificar e suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino de formação inicial e continuada de profissionais do magistério;

V - Promover a valorização do docente, mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira;

VI - Ampliar o número de docentes atuantes na educação básica pública que tenham sido licenciados em instituições públicas de ensino superior, preferencialmente na modalidade presencial;

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social;

VIII - promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo;

IX - Promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;

e X - Promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASÍLIA, 2012, p. 74-75).

Para objetivo deste trabalho, interessa-nos ênfase maior no item “VII” do art. 3º do Decreto, o qual visa “ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social” (BRASÍLIA, 2012). Pelo menos em nível político institucional, há nítida intenção do governo brasileiro deste período em investir na formação docente de professores atuantes nas escolas de Campo. Não apenas em investir na formação dos docentes, como também - e sobretudo - na formação de todos os trabalhadores da educação básica, os quais atuam e vivem a realidade de ensino escolar no Campo.

Elencado no art. 4º está o “como” fazer para alcançar os objetivos citados no art. 3º. A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica cumprirá seus objetivos por intermédio da criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Este fórum terá de ser criado em regime de colaboração entre os entes federados: União, Estados, Municípios, Distrito Federal e membros da sociedade civil que solicitarem inclusão para compor o fórum.

No art. 7º, existe a vontade política, expressa no Decreto, de como atender o contínuo formativo dos trabalhadores para atuarem na educação básica. Dentre as estratégias pensadas estão: a ampliação no número de matrículas nos cursos de licenciatura plena e pedagogia, e, apoio técnico e financeiro para atendimento das necessidades específicas de cada formação. Assim, o art. 7º expressa:

Art. 7º O atendimento à necessidade por formação inicial de profissionais do magistério, na forma do art. 9º, dar-se-á:

I - Pela ampliação das matrículas oferecidas em cursos de licenciatura e pedagogia nas instituições públicas de educação superior;

e II - Por meio de apoio técnico ou financeiro para atendimento das necessidades específicas, identificadas na forma dos art. 5º. Parágrafo único. A formação inicial de profissionais do magistério dará preferência à modalidade presencial (BRASÍLIA, 2012, p. 78).

O art. 8º do Decreto regula como acontece a formação dos trabalhadores para atuação na educação básica inicial e permanentemente. A formação continuada dos trabalhadores da educação básica se dá por intermédio da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação. Esta formação inicial, continuada e permanente, ocorre pela oferta de

curso presenciais e a distância. A formação inicial e continuada dos trabalhadores da educação básica se dá por atividades formativas, cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado:

Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.

§ 1º A formação continuada dos profissionais do magistério dar-se-á por meio de cursos presenciais ou cursos à distância.

§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério, serão atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado (BRASÍLIA, 2012, p. 78).

O art. 9º expressa, para que haja profissionais atuantes na educação básica procurando aperfeiçoamento em sua prática educativa, que a CAPES concederá bolsas de estudos para os professores e demais trabalhadores da educação básica que realizarem cursos de formação inicial e continuada. Sendo assim:

Art. 9º O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante:

I - Concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput (BRASÍLIA, 2012, p. 79).

Para finalizar, o art. 11º - o qual trata do apoio da CAPES à fomentação de cursos de formação docente inicial e continuada - em seu item II, estimula a criação de projetos pedagógicos que busquem promover desenhos curriculares próprios para a formação de trabalhadores atuantes no atendimento da Educação do Campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos. O item VII propõe a promoção e articulação de formação continuada concatenada à espaços de educação não formal. Pelo exposto no art. 11º do Decreto, lê-se:

Art. 11º A CAPES fomentará, ainda:

I - Projetos pedagógicos que visem promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais do magistério;

II - Projetos pedagógicos que visem promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

VII - programas que promovam a articulação das ações de formação continuada com espaços de educação não-formal e com outras iniciativas educacionais e culturais (BRASÍLIA, 2012, p. 79-80).

Segundo Porto e Lima (2016), a política de Formação Docente dos Profissionais da Educação Básica encontra forte influência no pensamento de Paulo Freire quando este trata em sua obra da relevância entre teoria concatenada à prática:

A preocupação com a formação humana e a reflexão crítica da formação de professores/as fez com que vários movimentos educacionais se posicionassem a favor de uma política de formação que considerasse a formação inicial e continuada de maneira integrada. Nesse debate, coube ao Ministério da Educação coordenar várias Conferências de Educação, dando destaque para CONAE 2010 e 2014.

Esta visão de formação apresentada no documento da CONAE, aproxima-se do pensamento de Paulo Freire quando destaca a relevância da interação entre teoria e prática na formação e da reflexão crítica sobre a prática como um dos saberes necessários à prática educativa (PORTO; LIMA, 2016, p. 191).

Mais uma vez, a intenção para com a melhora efetiva nos quadros gerais da Educação Básica no Brasil estava, sim, na pauta do Partido dos Trabalhadores quando este chegou ao poder. Trabalhar teoria concatenada à prática na Formação Profissional Docente serve como ponte para a realização do ideal de prática pedagógica que enxergamos: a qual encontra no Trabalho, seu princípio educativo. Indissociação entre teoria e prática.

2.3.6 Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010

Este Decreto, em sua totalidade, trata da política de educação do campo e o PRONERA. O PRONERA surgiu como consequência de discussões ocorridas no I ENERA em 1997. Assim, segundo Santos e Silva (2016):

O Pronera surgiu em decorrência das discussões do I Enea – Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, em 1997, como reconhecimento da necessidade de vencer o desafio de aumentar a escolarização das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais. Naquele encontro, identificou-se que muitas experiências genuínas para promoção da educação do campo estavam sendo desenvolvidas por várias

organizações sociais e universidades. Nesse sentido, era preciso articular tais ações. A partir de então foram organizadas inúmeras mobilizações que resultaram na criação do Pronera. Segundo Molina (2003), o referido programa surgiu com muitas lutas e desentendimentos, sendo decisiva a pressão feita pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, tanto para sua estruturação, quanto para liberação orçamentária (SANTOS; SILVA, 2016, p. 138).

Interessante perceber, na citação acima, a influência do MST na criação do PRONERA. Analisaremos este ponto esmiuçadamente no próximo capítulo. Por enquanto: o PRONERA tem como objetivo estimular a criação de projetos voltados à aplicação de metodologias em educação, específicas para as populações viventes no Campo. Portanto, tendo como perspectiva o desenvolvimento sustentável:

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA - é uma política pública de educação envolvendo trabalhadores(as) das áreas de Reforma Agrária. O PRONERA é um programa articulador de vários ministérios; de diferentes esferas de governo; de instituições e movimentos sociais e sindicais de trabalhadores (as) rurais para qualificação educacional dos assentados da Reforma Agrária.

Objetivo geral:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASÍLIA, 2004, p. 17).

Como desdobramento do objetivo supracitado, estima-se alcançar: a) alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados ou assentados na Reforma Agrária; b) garantir a formação de educadores para atuar na mediação do processo ensino/aprendizagem nas escolas situadas em território rural; c) garantir escolaridade média e superior para os educadores atuantes no níveis EJA, fundamental e médio das escolas em contexto de Reforma Agrária; d) garantir aos assentados escolaridade de níveis médio, profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento; e) organizar, produzir e editar materiais didáticos necessários para execução do programa; f) promover a realização de encontros, seminários, pesquisas e estudos em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo:

Objetivos específicos:

- Garantir a alfabetização e educação fundamental de jovens e adultos acampados(as) e/ou assentados(as) nas áreas de Reforma Agrária;

- Garantir a escolaridade e a formação de educadores(as) para atuar na promoção da educação nas áreas de Reforma Agrária;
- Garantir formação continuada e escolaridade média e superior aos educadores (as) de jovens e adultos - EJA- e do ensino fundamental e médio nas áreas de Reforma Agrária;
- Garantir aos assentados (as) escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e curso superior em diversas áreas do conhecimento;
- Organizar, produzir e editar os materiais didático-pedagógicos necessários para execução do programa;
- Promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo (BRASÍLIA, 2004, p. 17).

O Programa objetiva atender a população de jovens e adultos dos projetos de assentamentos criados pelo INCRA.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, objetiva a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica e superior às populações viventes no Campo. Ou seja; o Decreto visa ampliar a atuação do PRONERA como política fundamental para a garantia de acesso ao ensino escolar pelas populações do Campo. Vale mencionar ainda que o Decreto conta com 17 artigos os quais regulam - desde a concepção de “populações do campo” até o financiamento de programas - e objetivam a operacionalidade do Decreto.

No primeiro artigo, há o objetivo do Decreto: o entendimento sobre “populações do campo”, e, a forma pela qual a Educação do Campo se concretizará: mediante a oferta de formação inicial e continuada para os profissionais da educação; garantia de infraestrutura e transporte escolar bem como de materiais, livros didáticos, equipamentos, laboratórios e bibliotecas.

Vigente no 2º Art. do Decreto, estão os princípios da Educação do Campo que, em linhas gerais, assim elencaremos: 1º) respeito à diversidade do campo em todos os seus aspectos – cultural, físico, político, econômico, etc.; 2º) incentivo à formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do Campo, levando em consideração a articulação do ensino com o mundo do trabalho; 3º) efetivação de políticas de formação inicial e continuada de profissionais atuantes em escolas de Campo; 4º) valorização da identidade da escola do Campo por intermédio de projetos concatenados à metodologias e referenciais adequados às reais necessidades dos alunos do Campo; 5º) controle social da qualidade do ensino por meio da participação da comunidade e dos Movimentos Sociais nos processos ensino/aprendizagem escolar.

Importante citar diretamente o 2º Art. Uma vez que há nítido sobre o que se espera com o Decreto e a efetiva execução do mesmo:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento das especificidades das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASÍLIA, 2012, p. 82).

No Art. 3º, estão inseridos os resultados esperados com a implementação do Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010. São eles : 1º) reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de educação a jovens e adultos; 2º) fomentar a modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA – imbricando qualificação profissional e social no ensino fundamental; 3º) garantir a infraestrutura necessária para o funcionamento das escolas do Campo (energia elétrica, água potável, saneamento básico, entre outros), e, 4º) incluir, digitalmente, a população vivente no Campo, por meio da promoção de acesso a computadores e à conexão com internet, tudo a ser desenvolvido em ambiente escolar, financiado com recursos públicos.

O 4º art. é específico ao apoio técnico e financeiro que a União prestará aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios os quais implantarem ações condizentes com a melhora qualitativa e quantitativa da educação escolar no Campo. Estas ações estão orientadas em: a) oferta de educação infantil como primeira etapa do ensino fundamental em creches e pré-escolas do Campo; b) oferta de Educação de Jovens e Adultos articulada ao desenvolvimento sustentável no Campo; c) acesso à educação profissional e tecnológica, integrada ao ensino

médio, relacionada à característica socioeconômica da região onde será aplicada; d) acesso à educação de nível superior, priorizando a formação de professores para atuação no ensino nas escolas de Campo; e) construção, ampliação, reforma e adequação de escolas do Campo em concordância com a sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo; e) formação inicial e continuada de professores para trabalhar em unidades escolares do Campo; f) formação específica de gestores atuar nas unidades escolares no Campo; g) produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e outros os quais atendam as singularidades formativas atinentes ao ensino nas escolas de Campo, e, h) oferta de transporte escolar respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais bem como os limites de idades e etapas escolares.

Como o 4º Art. é pontual sobre pontos financeiros e de apoio técnico; avaliamos este como um dos principais dentro do Decreto citado. Assim, o Art. 4º se expressa:

Art. 4º - A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - Oferta da educação infantil como primeira etapa da educação básica em creches e pré-escolas do campo, promovendo o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos de idade;

II - Oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo;

III - Acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada;

IV - Acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

V - Construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo;

VI - Formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VII - Formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo;

VIII - Produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo; e

IX - Oferta de transporte escolar, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como os limites de idade e etapas escolares (BRASÍLIA, 2012, p. 83-84).

É reiterado no Art. 5º, a política de formação docente fundamentada na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Neste artigo, há três incisos que pontuam a formação docente enquanto executada junto a trabalhadores atuantes nas escolas do Campo:

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASÍLIA, 2012, p. 84-85).

Explícito, de forma direta e objetiva, está o disposto no Art. 6º do Decreto que, em linhas gerais, trata de como os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, etc., deverão atender as especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do Campo. Levando em consideração os saberes próprios das comunidades em diálogo permanente com os saberes acadêmicos. Contribuindo, assim, na promoção de uma educação contextualizada no Campo.

Os entes federados, em conformidade com o Art. 7º do Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, assegurarão: I) funcionamento e organização das turmas de alunos em diferentes faixas etárias e graus de conhecimento em uma mesma etapa de ensino; II) garantia de acesso à

educação básica, sobretudo no ensino médio e nas etapas dos anos finais do ensino fundamental, e de educação superior em conformidade com os princípios da pedagogia da alternância.

No Art. 8º, está a garantia dos entes federados no que diz respeito à alimentação escolar saudável dos alunos, de acordo com os hábitos alimentares predominantes em cada região. Fazendo-se cumprir o art. 12º da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, já descrito anteriormente.

Expressos no Art. 9º do Decreto, estão os requisitos e os procedimentos para a apresentação - por parte dos entes federados estaduais, municipais e ao Distrito Federal - de demandas de apoio técnico e financeiro suplementares para o atendimento educacional orientado às populações do Campo. Assim, cada ente federado, de acordo com suas responsabilidades, deverá: a) prever, no plano de educação, diretrizes e metas para o desenvolvimento e a manutenção da Educação do Campo; b) os Estados e o Distrito Federal, no âmbito de suas Secretarias de Educação, deverão contar com equipes técnico-pedagógicas específicas, com vistas à efetivação das políticas públicas educacionais do Campo, e, c) os Estados e o Distrito Federal deverão construir instâncias com participação de organizações sociais do Campo, com vistas a colaborar com a formulação e implementação de políticas de Educação no Campo.

De acordo com o Art. 10º do Decreto, poderá o Ministério da Educação realizar parcerias com outros órgãos de administração pública, objetivando sempre o desenvolvimento de ações articuladas para apoiar programas e outras iniciativas no interesse da Educação do Campo.

Dessarte, o Art. 11º se expressa:

Art. 11. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, executado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, nos termos do art. 33 da Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, integra a política de educação do campo (BRASÍLIA, 2012, p. 86).

O Art. 11º do Decreto, torna efetivo o PRONERA enquanto política pública de Educação, especificamente, do Campo. Importante ressaltar a materialidade das lutas sociais das diversas organizações do Campo, cristalizadas em política pública de Educação do Campo permanente, como no caso da instituição do PRONERA.

O Art. 12º do Decreto trata dos objetivos do PRONERA. São eles: I) oferecer educação formal a jovens e adultos situados no Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) em todos os níveis de ensino; II) melhorar as condições de acesso ao ensino escolar do público do PNRA e;

III) melhorar o desenvolvimento dos assentamentos por intermédio da formação educacional e técnica no Campo.

O Art. 13º trata dos beneficiários do PRONERA. São, de acordo com o art. 15º, os beneficiários: I) população jovem e adulta das famílias dos projetos de assentamentos criados ou reconhecidos pelo INCRA e pelo PNFC (Programa Nacional de Crédito Fundiário); II) alunos dos cursos de especialização promovidos pelo INCRA; III) professores e educadores que exercem atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias e; IV) demais famílias cadastradas pelo INCRA.

No Art. 14º, há o postulado que o PRONERA compreende apoio aos programas e projetos os quais versem sobre a Educação do Campo nas seguintes áreas: a) alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental; b) formação profissional concatenada ao ensino médio por intermédio de cursos de educação profissional de nível técnico, superior e pós-graduação; c) capacitação e escolaridade de educadores; d) titularização, via formação superior, a professores de nível médio atuantes no ensino das escolas de Campo; e) produção, edição e organização de materiais didáticos necessários à execução do PRONERA e; f) realização de estudos, pesquisas e promoção de seminários com objetivo de estimular as atividades do PRONERA. Há ainda, no Art. 14º, um parágrafo único que abre espaço para a atuação da iniciativa privada na execução de projetos no âmbito do PRONERA.

Previsto no Art. 15º, está a aplicação de recursos para o custeio das atividades necessárias à realização e à execução do PRONERA, conforme norma expedida pelo INCRA, nos termos da legislação vigente.

As atribuições do INCRA estão dispostas no Art. 16º do Decreto que, em linhas gerais, condizem em: I) coordenar e supervisionar os projetos executados no âmbito do PRONERA; II) definir procedimentos e produzir manuais técnicos especificando como elaborar, aplicar e fazer atividades relacionadas ao programa e; III) coordenar a Comissão Pedagógica Nacional; do que trata o Art. 17º.

O art. 17º dispõe da necessidade da criação de uma Comissão Pedagógica Nacional vinculada ao PRONERA, formada por representantes da sociedade civil e do governo, com as finalidades: I) orientar e definir as ações político-pedagógicas; II) emitir parecer técnico e pedagógico sobre propostas de trabalhos e projetos e; III) acompanhar e avaliar os cursos implementados no âmbito do PRONERA.

O Art. 18º dispõe das despesas da união com a política de Educação do Campo, no caso com o PRONERA. As despesas para custeio do programa correrão a conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas, respectivamente, aos Ministérios da Educação e do

Desenvolvimento Agrário, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo na forma da legislação orçamentaria e financeira. Ou seja; os recursos necessários para a execução do PRONERA são provenientes do MEC e do MDA, respectivamente.

Concluindo este primeiro tópico do capítulo, importante mencionarmos que o PRONERA é fruto da parceria entre Universidades, Movimentos Sociais e Governo Federal. Este último representado pelo INCRA no que diz respeito as diretrizes operacionais circundantes e competentes ao PRONERA. Este modelo de gestão, Camacho (2017) chama de tripartite:

O PRONERA é constituído de uma parceria entre universidades, movimentos sociais e governo federal, representado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ou seja; constrói-se por meio de um modelo de gestão tripartite. Demonstrando um avanço na gestão democrática das políticas públicas no país. Seus projetos se orientam por cinco princípios fundamentais: a inclusão, a participação, a interatividade, a multiplicação e a parceria (CAMACHO, 2017, p. 27).

De acordo com dados obtidos na pesquisa realizada por Camacho (2018), o PRONERA realizou 320 cursos por intermédio de 82 instituições. 167 destes cursos foram ofertados e orientados à Educação de Jovens e Adultos. Foram realizados 99 cursos de nível médio e 54 de nível superior. Importante mencionar que estes cursos foram ofertados em todos os Estados brasileiros. Houve, no processo de feitoria dos cursos, 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos.

A II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (II PNERA), foi realizada por meio de parceria entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); o INEP; o Instituto de Pesquisas Aplicadas (IPEA) e da Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

A pesquisa teve como objetivo caracterizar a demanda educacional e diagnosticar a situação do ensino ofertado nos assentamentos da Reforma Agrária. Além de recuperar e sistematizar informações detalhadas a respeito da história do PRONERA, o II PNERA objetivou a construção do DataPronera: um banco de dados permanentemente atualizável a fim de registrar as ações do PRONERA.

O resultado da pesquisa é que no período de 1998 a 2011 foram realizados 320 cursos do PRONERA por meio de 82 instituições de ensino em todo país, sendo 167 de Educação de Jovens e Adultos Fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior, com 38 organizações demandantes e 244 parceiros, com a participação de 164.894 educandos (CAMACHO, 2018, p. 314).

Como mencionado, os cursos ofertados pelo PRONERA atingiram todas as unidades da Federação, realizados em 880 Municípios. O Estado com o maior número de cursos ofertados foi o Rio Grande do Sul (RS), seguido pelo Estado da Bahia (BA). Dos 320 cursos ofertados pelo PRONERA; 27 foram realizados no RS, o que correspondeu a 8,4% do total de cursos ofertados no país pelo Programa. O Estado da Bahia realizou 23 cursos, 7% do total. Conforme Camacho (2018):

Os cursos foram realizados em 880 municípios, em todas as Unidades da Federação. O Estado com o maior número de cursos realizados foi o Rio Grande do Sul (RS), contando com 27 cursos, correspondendo a 8,4% do total. Em seguida, em segundo lugar, temos o Estado da Bahia (BA), onde foram realizados 23 cursos, 7% do total (CAMACHO, 2018, p. 315).

No ano de 2005, foi criado o maior número de cursos nas modalidades Educação de Jovens e Adultos Fundamental totalizando 20 cursos, e, Ensino Superior com um total de 12 cursos. Com relação ao Ensino Médio, o ano de 2006 foi o mais profícuo na criação de cursos na modalidade iniciados. Uma informação relevante, necessária nesta etapa do estudo, é que no ano de 2000 não houveram cursos de nível superior iniciados pelo PRONERA:

O ano de 2005 foi o que tivemos mais cursos que se iniciaram nas modalidades EJA Fundamental (20 cursos) e Ensino Superior (12 cursos). Já, em relação ao Ensino Médio, o ano de 2006 foi o que apresentou o maior número de cursos iniciando. Uma observação é que no ano 2000 não houve curso de Ensino Superior iniciado (CAMACHO, 2018, p. 318).

Como Camacho (2017) mostra; esses dados enfatizam a importância do PRONERA, no período de 1998 a 2011, para a Educação do Campo sobretudo no processo de alfabetização de jovens e adultos no Campo. Além de colocar em relevância que o PRONERA é fruto da luta incessante de Movimentos Sociais camponeses os quais levantam a bandeira da educação como direito humano inalienável:

Estas experiências de Educação do Campo permitem que visualizemos o protagonismo da sociedade civil organizada, por meio dos movimentos socioterritoriais camponeses, na elaboração de uma política pública que está construindo uma nova visão sobre o Campo, a Educação, a Diversidade e a Democracia.

O relatório do II PNERA demonstrou o esforço do programa pela busca de soluções para o enfrentamento da realidade da Educação do Campo, na qual, se encontram submetidos os cinco milhões de pessoas que vivem nos assentamentos de reforma agrária (CAMACHO, 2018, p. 319).

Estes movimentos, com ênfase no MST, logo perceberam que a educação enquanto mecanismo de luta pelo acesso à terra e, portanto, pela Reforma Agrária é um instrumento indispensável. Salientamos que, apesar do PRONERA ter sido criado no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), “foi durante o período do mandato de Lula como presidente que se deu o maior número de cursos do PRONERA” (CAMACHO, 2018, p. 318).

A seguir, a análise refere-se sobre o contexto de influência(s) onde os Pareceres, Resoluções, Lei e Decreto inseridos nos marcos normativos de 2012 emergiram. Pretendemos questionar: houve influência do neoliberalismo bem como das agências multilaterais sobre as políticas emergidas nos marcos normativos de 2012? Os Movimentos Sociais do Campo brasileiro influenciaram a criação das políticas inseridas nos marcos normativos de 2012? Se houve influências dos Movimentos Sociais na criação das políticas citadas, foram as demandas do(s) Movimento(s) contempladas e atendidas?

2.4 CAPÍTULO IV: CONTEXTO DE INFLUÊNCIA(S) ONDE OS PARECERES, DECRETOS, RESOLUÇÃO E LEI DESCRITOS NO CAPÍTULO III EMERGIRAM.

Nesta etapa do estudo, priorizamos evidenciar como as influências dos diversos grupos de interesses corroboraram na criação da(s) política(s) pública(s) educacionais orientadas ao Campo. Conforme explicitado anteriormente, as políticas aqui analisadas são as inseridas no “Educação do Campo: marcos normativos”. Este documento foi produzido pela SECADI no ano de 2012. As políticas analisadas dentro do documento “Educação do Campo: Marcos normativos” (2012) são: a) Parecer CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2006; b) Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008; c) Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; d) Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009; e) Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e, f) Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

O primeiro tópico é perpassado pelo aprofundamento sobre o referencial metódico “Ciclo de Políticas” de Ball (2017). Logo em seguida, a discussão imperante é sobre o fenômeno do Neoliberalismo, isto é: pais fundadores (autores clássicos sobre a temática), e, países onde foi aplicado o modelo político primariamente bem como sua gradativa internacionalização. Por fim, fazemos uma análise sobre como o Neoliberalismo, uma vez aplicado no Brasil, tencionou as reformas políticas no Campo educacional em contexto social brasileiro.

Analisamos no segundo tópico, o contexto político no Brasil, no qual emergiu o documento “Educação do Campo: marcos normativos” (2012). Contemplamos na análise o papel do Partido dos Trabalhadores no cenário político do período; a importância do protagonismo dos Movimentos Sociais atuantes no Campo do Brasil – com destaque para o MST – e a atuação das agências multilaterais (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) no que se refere à criação das regulações sobre Educação do Campo inseridos no documento acima citado.

Do terceiro ao oitavo tópico, a discussão diz respeito às influências multifacetadas que políticas públicas de Educação do Campo, inseridas no documento “Educação do Campo: marcos normativos”, sofreram. Analisaremos, de maneira mais breve, as influências subjacentes à criação dos Pareceres CNE/CEB, de 02 de fevereiro de 2006; CNE/CEB, de 18 de fevereiro de 2008; CNE/CEB, de 28 de abril de 2008; a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009; o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e, o Decreto nº 7.352, de 04 de outubro de 2010. Pareceres que instituem a política de Educação do Campo e o PRONERA.

Evidenciamos a importância e o protagonismo da luta dos Movimentos Sociais atuantes no campo brasileiro – com ênfase ao MST – no que diz respeito à efetiva criação e aplicação das regulamentações em âmbito do Estado brasileiro em proporcionar às populações do Campo educação escolar com padrão mínimo de qualidade. Concluímos que, com base em Camacho (2014), a luta destes Movimentos Sociais cria as Leis concernentes à Educação do Campo.

2.4.1 Aprofundamentos sobre o “Ciclo de Políticas”, o fenômeno do Neoliberalismo e sua aplicação no campo educacional no Brasil.

O referencial teórico-metodológico no qual ancoramos nossas análises é a “Abordagem do Ciclo de Políticas”. Este referencial, como já mencionado no primeiro capítulo, foi criado pelo sociólogo inglês Stephen Ball. Salientamos a seguir, aprofundamentos os quais pensamos ser necessários para as discussões já feitas no primeiro capítulo. Objetivamos conceder ao leitor uma dimensão de como foi pensado, produzido e aplicado o referencial presente nesta etapa: ciclo de políticas.

Em 1992, no livro *“Reforming education and changing schools”*, Ball e Bowe propõem um ciclo de políticas contínuo, constituído por três contextos principais: o contexto da influência; o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Estes contextos estão inter-relacionados uns aos outros, podendo ser aplicável um contexto sem necessariamente se referir ao outro (ou aos outros), e, não existe dimensão temporal ou sequencial de aplicação dos conceitos de abordagem, podendo ser aplicados de forma pontual:

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse, e, cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2006, p. 50).

O Contexto da Influência é onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam a arena política para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas de educação e do que significa ser educado. Aqui, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. Participam desse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos do governo (MEC), do processo legislativo, membros da sociedade civil, bem como Movimentos

Sociais dos mais diversos os quais entendem a importância da educação nos processos de luta, conquista e garantia de direitos.

No Contexto da produção textual, os textos políticos são realizados e articulados com a linguagem do interesse público mais geral, representando a política. Neste contexto, temos como arena de disputa: os textos legais, oficiais e políticos; comentários formais ou informais sobre estes; pronunciamentos; vídeos; panfletos e revistas. Os textos são resultado de disputas e acordos entre agentes públicos (políticos, funcionários públicos, etc.); membros da sociedade civil (empresários, organizações multilaterais, etc.); organizações populares de base (Movimentos Sociais) e sindicatos interessados na temática proposta: Educação e ensino escolar. Estes grupos de interesses quase sempre têm objetivos conflitantes com a política em disputa. Uma vez que toda política pública, seja ela proposta como solução de qual demanda for, implica em perda para um grupo de interesse e ganho para outro(s) como afirmam Souza (2006) e Secchi (2012).

Ao falarmos do contexto da prática, percebe-se como local onde a política está sujeita à interpretação e recriação bem como onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças significativas na política original. A política chega à escola e é recontextualizada/ressignificada pelos trabalhadores que atuam nela. Trabalhadores que possuem a liberdade de recriá-la e reinventá-la; produzindo, assim, as transformações no que diz respeito ao texto original.

Em 1994, Ball expande a abordagem do ciclo de políticas incluindo mais dois contextos: contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. No quarto contexto (contexto dos resultados) Ball enfatiza questões relacionadas à justiça social, liberdade individual e igualdade. Já no quinto contexto - da estratégia política - Ball se ocupa da tese que as políticas têm efeitos e não, simplesmente, resultados. Esses efeitos produzidos pelas políticas, são divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais são aqueles capazes de produzir mudanças específicas quando, agrupados e analisados, de modo geral essas alterações. Seja de comportamento, prática efetiva na prestação de serviços, entre outros, por parte dos agentes atuantes no contexto da prática. Por efeitos específicos, entende-se aqueles que as atividades sociais e políticas são necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Mainardes (2018):

Em 1994, a partir de uma série de críticas feitas à abordagem, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O quarto contexto do ciclo de

políticas – o contexto dos resultados ou efeitos - preocupa-se com questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Esses efeitos podem ser divididos em duas categorias: gerais e específicos. Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e dos conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Esse contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball (1994), esse é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de “intelectuais específicos”, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas (MAINARDES, 2018, p. 03-04).

A abordagem do ciclo de políticas não necessariamente precisa ser utilizada pelos pesquisadores em sua íntegra, isto é, analisar simbioticamente os contextos de influência, produção textual e prática. Pode-se optar, como no caso desta pesquisa, em se ater a apenas um contexto. No caso desta pesquisa, a ênfase será dada apenas ao contexto de influência. A utilização de cada contexto em separado, ou se juntos, depende dos objetivos de cada pesquisa e dos anseios de cada pesquisador. Inclusive, para Ball, a não utilização dogmática dos contextos como ferramenta metodológica de pesquisa é entendida como positiva. A utilização de um contexto específico da abordagem do ciclo de políticas, no caso contexto de influência, aliado a outros mecanismos de pesquisa formam o que Ball chama de “Pluralismo teórico” (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

O método utilizado – ciclo de políticas – ajuda compreender as políticas educacionais não como estruturas textuais enrijecidas; mas sim em demonstrar como as políticas educacionais são complexas bem como mostrar a existência de intersecção entre micro e macropolíticas. A relação no plano macro com o neoliberalismo é latente na obra de Ball. Para o autor; a influência neoliberal no campo educacional gera o fenômeno que chama de “novo gerencialismo” em educação escolar: a incorporação de axiomas neoliberais e “neoliberalizantes” no campo dos serviços públicos de modo geral e em ensino escolar, específico. Em sua obra “Educação Global S.A” (2014), Ball apresenta como o fenômeno do neoliberalismo articulado com a globalização e as novas formas de gerir o Estado, vem corroborando a ideia de educação escolar concatenada com valores capitalistas. A ponto de o próprio ensino escolar ser compreendido como mercado novo passivo de exploração pelos empresários que decidirem investir nesta área.

Ball entende “Neoliberalismo” como um conceito vago em demasia, o qual precisa ser melhor definido. Em sua concepção, o neoliberalismo é um fenômeno que vai além de uma

doutrina econômica ou projeto político. A emergência de indivíduos autogovernáveis, empreendedores dispostos a se lançar no mercado; são marcas de que o neoliberalismo, além de suas dimensões econômica e política, influencia também a dimensão cultural. Vejamos este trecho de comentadores da obra de Ball:

O neoliberalismo, de acordo com Ball (2014), é um termo vago e que precisa ser contextualizado quando empregado. Em sua concepção, trata-se de um conjunto complexo de práticas organizadas em torno de um “mercado” com penetração em quase todos os aspectos de nossas vidas, ou seja, vai muito além de uma doutrina econômica ou de um conjunto de projetos políticos. Partindo de uma abordagem pluralista, o autor considera que o neoliberalismo abrange [...] tanto as relações materiais quanto as sociais envolvidas, que são, ao mesmo tempo, o foco neomarxista sobre a „economização“ da vida social e da „criação“ de novas oportunidades de lucro” (BALL, 2014, p. 25, grifos do autor), bem como, em uma perspectiva foucaultiana de governamentalidade, envolve o [...] governo das populações por meio da produção de seres empreendedores „dispostos“, „auto-governáveis“ (BALL, 2014, p. 26, grifos do autor). Isto é, segundo o autor, o neoliberalismo assume diferentes dimensões da sociedade: econômica, cultural e política (GRIMM; SOSSAI; SEGABINAZZI; 2016, p. 852).

Temos, portanto, uma concepção de neoliberalismo que transborda as teorias clássicas sobre o tema, dando ao fenômeno dimensão econômica, política e cultural. Logo, o neoliberalismo aplica transformações na forma de produzir, interpretar - e recriar - símbolos, relações interpessoais, entre outros. O neoliberalismo, em suma, ressignifica as formas que as pessoas se relacionam. Mas, afinal; qual a proposta neoliberal de sociedade, ensino escolar e quais seus fundamentos? Na tentativa de responder essa pergunta; escrevi, há alguns anos, um artigo tratando da problemática. Apoiado em referenciais que vão de Friedman (2015) a Gentili (1995-1996). O neoliberalismo assim se apresentou:

A forma de ver o mundo social neoliberal consiste na crítica ao estado de bem-estar social keynesiano que preconiza a ação governamental no que tange o desenvolvimento da economia nacional, e, em como propiciar à população serviços como: educação, saúde e segurança. Enfatizam, os neoliberais, a necessidade premente de (des)responsabilização do Estado em relação aos serviços ofertados para a população, de modo a estimular a livre concorrência e a empresa privada na oferta dos serviços uma vez asseguradas via ação governamental. Em seu livro intitulado “livre para escolher” (2015) Friedman explicita a necessidade inerente de atuação da iniciativa privada em substituição ao Estado no que tange a administração escolar (MARQUES; SOARES; BRAGA; 2019, p. 2).

O neoliberalismo⁷, portanto, parte da premissa de “mais mercado, menos estado”. A atividade do Estado nesse modelo social neoliberal, exerceria a função de protetor das

⁷ Algumas das medidas adotadas pelo programa neoliberal são: o “afastamento do Estado em relação às atividades econômicas, bem como a realização de inúmeras reformas institucionais que permitissem a livre competição e circulação dos capitais, de forma que a única ação reguladora possível fosse a do mercado.

individualidades; seria restrita ao monopólio da violência – uso de forças armadas e polícia interna. Nos demais setores – Educação, Saúde, Saneamento, Lazer, Esporte, Cultura, etc. – não há razões para interferência do Estado. Seja na administração desses serviços, recursos para manutenção dos mesmos, ou, pagamento de folha corrente dos recursos humanos necessários para a efetividade desses serviços.

No campo da Educação, os neoliberais afirmam a premente - e natural - passagem da oferta deste direito social do Estado para a iniciativa privada. Milton Friedman, em sua obra intitulada “Livre para escolher” (2015), assim se expressa:

A intervenção governamental no campo da educação pode ser interpretada de dois modos. O primeiro diz respeito aos “efeitos colaterais”, isto é, circunstâncias sob as quais a ação de um indivíduo impõe custos significativos a outros indivíduos pelos quais não é possível forçar uma compensação – circunstâncias estas que tornam a troca involuntária impossível. O segundo é o interesse paternalista pelas crianças e por outros indivíduos irresponsáveis. (FREIDMAN, 2006, p. 94).

Trocando em miúdos, a indagação de Friedman diz respeito ao custo exacerbado que a educação escolar, ofertada pelo Estado, impinge aos indivíduos incluindo aqueles que mantêm suas proles em escolas privadas. A solução deste impasse proposta por Friedman orienta as ações educativas em âmbito escolar para a iniciativa privada. No caso, o autor propõe política de *Vouchers* educacionais para os pais usufruir de maior liberdade na escolha da escola e quanto pagar para matricular seus filhos:

Uma forma simples e efetiva de assegurar aos pais uma maior liberdade de escolha, ao mesmo tempo preservando os recursos atuais de financiamento. Imagine que seu filho frequente uma instituição pública de ensino fundamental ou médio. Isso tem um custo, na média, em todo o país, para o contribuinte – você e eu – de cerca de 2 mil dólares por ano (em 1978) para cada criança matriculada. Se você tira seu filho de um colégio público e o manda para um particular, você poupa aos contribuintes um gasto em torno de 2 mil dólares por ano; mas você não ganha nada com essa economia, exceto na medida em que ela é repassada pelos contribuintes, o que totalizaria, no máximo, alguns centavos a menos no seu imposto a pagar. (FRIEDMAN, 2015, p. 176).

Tal programa – Voucher – caracteriza-se por destinar aos pais de alunos determinada quantia em dinheiro (2 mil dólares anuais, por exemplo) para que estes gastem essa quantia em qual escola desejarem; seja a instituição de ensino pública ou privada. Além de ser a política de Voucher “o encorajamento de uma mudança gradual para o financiamento direto pelos pais”.

Privatização de todos os setores da economia nacional, transferência de serviços públicos ao setor privado, desregulamentação do sistema financeiro, redução dos encargos e direitos sociais como um todo, redução dos gastos governamentais”. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_neoliberalismo1.

(FRIEDMAN, 2015, P. 177). Assim, tal política pretende destituir a educação estatal ao passo que encoraja empresas especializadas em educação a lançarem-se no mercado e – consequentemente - lucrar exorbitantemente. São, axiomáticamente, os valores neoliberais pensados por Friedman no que diz respeito à manutenção dos serviços educacionais: a) (des)responsabilização do Estado na oferta do serviço; b) estímulo ao custeio individual por serviços almejados no campo da educação, e, c) implementação da livre empresa (iniciativa privada) em dispor serviço de educação para a população, por intermédio da política de *Voucher*. (FRIEDMAN, 2015).

Retomando Ball, o qual pensa ser o neoliberalismo o modelo hegemônico no campo político, econômico e cultural no qual os indivíduos balizam suas relações; há a afirmação que o neoliberalismo e seus agentes são responsáveis por transformar o Estado e suas instituições em mercados profícuos para a livre iniciativa. No campo da educação não é diferente. Há, segundo Ball (2004), uma mudança de paradigma sendo operada pela nova forma “gerencialista” que o neoliberalismo tem como orientação de desenvolvimento social. Nas palavras de Ball:

No mercado mundial, o Estado, pelo menos nos países desenvolvidos, “age como um ‘negociante estrategista’ modelando o rumo da economia nacional ao investir em setores econômicos chave e no desenvolvimento de seu capital humano”, e os ensinamentos básico, profissional e superior são diferentes formas de se desenvolver esse capital. Como disse Anna Diamantopoulou, comissária europeia para o Emprego e os Assuntos Sociais, em 2001, em Varsóvia, num discurso que muito lembrava o primeiro-ministro inglês Tony Blair, o que ela talvez nem percebeu: “Uma boa política social é uma boa política econômica” (apud Dale, 2002). Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. Paralelamente, esses agentes da economia continuam agindo para influenciar o Estado a que este se responsabilize por e suporte os custos de seu interesse por uma mão-de-obra devidamente preparada, ainda que a repartição desses custos varie entre os países. Isso não significa que o Estado seja menos ativo ou menos intruso; mas que age de modo diferente (BALL, 2004, p. 1108-1109).

Evidente, na citação acima, a tendência a qual a educação escolar está orientada: estimular a competitividade econômica por intermédio do desenvolvimento de novas habilidades, capacidades e disposições exigidas no enfrentamento de situações pontuais. Este indivíduo tende a estar flexível nestas situações tão dinâmicas e complexas assim como o neoliberalismo e o complexo sistema financeiro se apresentam.

Essa mudança de paradigma – de profissional comprometido com valores éticos e morais para indivíduo atomizado e flexível respondente a situação do momento, ao “agora” – está intimamente relacionada à passagem do estado de bem-estar social (“welfare state”) para o modelo político, econômico, cultural e social neoliberal. As mudanças no campo da educação também se apresentaram nessa passagem:

Na recente literatura sociológica sobre mudança organizacional no campo educacional e em outros setores sociais é conceituada de várias formas. Angus (1994) a descreve como uma mudança das formas participativas/profissionais de administração para as formas técnicas gerenciais. Grace (1995) argumenta que a fase social-democrata da administração escolar foi substituída por uma fase de mercado educacional. Outros discutem que o mercado pode estar facilitando uma prevalência da “racionalidade técnica” na gestão escolar sobre e contra a racionalidade substantiva. Yeatman (1993) descreve como a cultura e a influência dos “intelectuais humanísticos” têm sido substituídas pelas de “inteligência técnica”. Clarke e Newman (1992^a, 1992^b, 1997) sugerem que a reestruturação do estado de Bem-Estar-Social pela nova direita representa um ataque ao “profissionalismo” e uma tentativa de substituí-lo por um novo “regime gerencial”. Storey (1992) escreve sobre a crescente ênfase do “indivíduo” em oposição ao “coletivo” nas relações de trabalho com os funcionários. Essa ênfase é manifestada de forma mais direta na utilização de comunicação e envolvimento, como um sistema de recompensa integrado, associando remuneração à performance em vez de uma gratificação pelo serviço realizado. Tais mudanças nas estratégias de gestão foram facilitadas, em parte, por períodos de alto índice de desemprego e por uma legislação voltada ao enfraquecimento do sindicato (BALL, GEWIRTZ, 2011, p. 195).

Todas estas mudanças no campo educacional promovidas pelo estado neoliberal - administração escolar substituída por mercado educacional; passagem de formas participativas/profissionais de administração para formas técnicas mais gerais; ênfase na racionalidade técnica sobre a racionalidade substantiva; intelectuais humanísticos substituídos pelos de inteligência técnica; reordenamento/solapamento/reestruturação do Estado de Bem-Estar Social sinalizando forte ataque ao profissionalismo e a instauração do regime gerencial bem como a ênfase no indivíduo em detrimento do coletivo – começam no final da década de 1970 e início da década de 1980 nos Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha e Chile.

No Brasil, o neoliberalismo entrou com força máxima após o período de ditadura civil-militar com os governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso na década de 1990. Destaca-se, no ano de 1989, a realização do Consenso de Washington que, em linhas gerais, foi o evento que orientou o Brasil a adotar uma série de reformas em suas instituições estatais, inclusive em aderir ao estado mínimo. Assim o Consenso de Washington:

Foi um conjunto de trabalhos e resultados de reuniões e economistas do FMI, do BIRD e do Tesouro dos /estados unidos realizadas em Washington a partir de 1989. Dessas reuniões, surgiram recomendações dos países desenvolvidos para que os países em

desenvolvimento adotassem políticas de abertura de seus mercados e o “Estado Mínimo”, isto é, um Estado com o mínimo de atribuições ou funções (privatizando as atividades produtivas) e, portanto, com o mínimo de despesas principalmente na área social, para solucionar os problemas relacionados com a crise fiscal: inflação intensa, crescimento econômico insuficiente (TEIXEIRA; LIMA, 2019, p. 1802).

Dizer que o neoliberalismo começou a atuar no Brasil após o período de ditadura civil-militar não é o mesmo que dizer “não havia atuação da iniciativa privada no período de governo militar no Brasil”. Muito antes, pelo contrário, a presença das instituições privadas era recorrente no período e se encontrava encastelada no Estado que estava sob domínio militar.

Partindo destes marcos conceituais; Ball observa que muitas políticas educacionais têm sido arena de disputa entre redes políticas globais. Estas redes contam com uma gama diversificada de participantes que vão desde agentes governamentais, iniciativa privada, Organizações Não Governamentais (ONG’s); a organismos internacionais tais como Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional e “*think thanks*” (pesquisadores-consultores individuais ou associados a empresas de prestação de serviços educacionais).

Todo esse movimento de passagem e mudança de uma forma keynesiana⁸ de administrar o Estado para a forma neoliberal, nos países capitalistas centrais, proporcionou o fenômeno que Ball chama de “transferência de políticas/mobilidade de política”. Ou seja; o neoliberalismo, depois de testado na Inglaterra com Margaret Thatcher (1925-2013) e nos Estados Unidos com Ronald Reagan (1911-2004), pode enfim viajar o mundo e ser operacionalizado nos países situados nas periferias do capitalismo: Brasil, Argentina, Indonésia, Colômbia, etc.

Segundo Ball:

O termo transferência de política refere-se a um amálgama de ideias diversificadas que tentam capturar e modelar as novas formas pelas quais o conhecimento de política circula globalmente. É um “conceito genérico” (STONE, 1999) que é utilizado em diversas literaturas. Ele se refere à “importação” de “política inovadora desenvolvida em outros lugares” (STONE, 1999, p. 52) pelas elites de elaboração de políticas nacionais; para a imposição de política por agências multilaterais; e para processos de convergência estrutural (BALL, 2014, p. 36).

Por agências multilaterais entende-se o BM; FMI; Organizações não governamentais tais como UNESCO e UNICEF, dentre outras. O interessante deste movimento – passagem do

⁸ Keynesianismo ficou conhecido como conjunto das teorias e medidas propostas pelo economista britânico John Maynard Keynes 1883-1946 e seus seguidores, que defendiam, dentro dos parâmetros do mercado livre capitalista, a necessidade de uma forte intervenção econômica do Estado com o objetivo principal de garantir o pleno emprego e manter o controle da inflação. O Estado, para além de controlador da inflação, teria a função de disponibilizar serviços de educação, saúde, segurança, dentre outros para a população.

welfare state keynesiano para o neoliberalismo postulado pelos teóricos da escola austríaca (Hayek e Friedman como exemplo) – é perceber como a responsabilidade na oferta, manutenção, investimento e desenvolvimento do ensino escolar passa pela sociedade civil organizada, não mais por uma administração estatal burocratizada (característica do welfare state).

A transferência de política educacional dos centros para as periferias do capitalismo, corre ao mesmo tempo que o fenômeno da globalização. Por “Globalização”, Ball (2001) entende como um conjunto de ideias e práticas que operam transformações sem precedentes nas esferas sociais, econômica, política e cultural de praticamente todos os Estados Nações envolvidos neste processo. Dizer que o fenômeno da globalização ocorre em quase todos os Estados Nações não é o mesmo que afirmar a univocidade da forma sobre a qual o fenômeno da globalização opera. A globalização acontece em lugares diferentes de formas diferentes. O local ressignifica o global; produzindo o que Ball chama de “Glocal”.

Assim, Ball coloca a questão da globalização:

Esta tese é articulada através de quatro perspectivas fortemente inter-relacionadas que têm como referente, respectivamente, a transformação econômica, política, cultural e social. No caso das duas primeiras, a questão central é se, no contexto da transformação econômica global, os Estados Nação individuais mantêm a sua capacidade de conduzir e gerir as suas próprias economias face ao poder das corporações multinacionais “desenraizadas”, o fluxo e influxo do mercado financeiro global e a expansão da produção industrial moderna. Além disto; perdem também estes Estados Nação individuais a sua autonomia política e econômica perante a crescente amplitude e influência das organizações supranacionais? Existe a possibilidade de que nenhum Estado possua, de fato, o controle sobre a sua nação! Neste contexto, alguns escritores têm sugerido que um novo tipo de cidadania mundial pode eventualmente emergir. Além disto; poderia ser esta a origem de uma nova elite transnacional que Reich (1991) chama de “analistas simbólicos”, principais beneficiários do empreendimento global, com pouco ou nenhum alinhamento político ou econômico com os Estados Nação? Em termos de cultura, os aspectos essenciais giram em torno da questão da contínua relevância das culturas nacionais e locais perante os efeitos de unificação e homogeneização da ocidentalização ou Americanização, “Hollywoodização” e produção de um consumidor genérico. Ou seja, será que estamos a viver a criação de um “MacMundo”, conduzido pelos interesses das indústrias culturais globais e disseminado pela mídia global (televisão, cinema e internet)? E, finalmente, do ponto de vista social, terá a natureza da experiência social pessoal sido alterada fundamentalmente diante da compressão espaço-tempo da globalização? Giddens (1996, p. 367) argumenta que “a globalização não é um fenômeno que se encontra lá fora”. Ela se refere não só à emergência de sistemas mundiais de larga escala como também às transformações na própria tessitura da vida cotidiana”. Harvey (1989, p.286- 298) sugere que o ritmo e o conteúdo do dia-a-dia se tornaram não somente mais efêmero e volátil - a produção de mercadorias cada vez mais enfatiza “os valores e virtudes do instantâneo e do descartável” - como também, cada vez mais, centrado nos “sistemas de signos e não mais nas próprias mercadorias”. Este último aspecto, além de muitos outros fatores, tem contribuído para uma “crise de representação”. Tudo isto fornece o contexto para a “desintegração do consenso”. Isto constitui, em parte, aquilo que Pfeil (1998, p. 386) chama de “estrutura de sentimento pós-moderno” e evita “o terror da contingência a

partir da qual toda a possibilidade de significância expressiva é eliminada” (BALL, 2001, p. 101-102).

As transformações nos campos econômico, político, cultural e social impingidas pelo fenômeno da globalização requerem uma mudança na forma de levar a cabo o ensino escolar. A relação entre neoliberalismo e globalização, produzindo o que Ball chama de “MacMundo”, implica uma simétrica transformação nas formas de pensar, elaborar e efetivar políticas no campo educacional. Uma vez que o neoliberalismo enterra os valores preconizados pelo welfare state; a pá que conduz este sepulcro é a educação de ensino escolar. Este tipo de educação escolar que emerge desta nova forma de governança global, enfatiza muito mais os resultados do processo ensino/aprendizagem obtido pelos alunos do que a própria construção do processo em si de ensino/aprendizagem, isto é: entronizam os resultados e negligenciam os processos.

No Brasil, os impactos do neoliberalismo e da globalização na educação de ensino escolar são brutais. Salientamos, nesta etapa do estudo, que na perspectiva neoliberal a Educação - reduzida sua dimensão ao ensino, intermediado pelas formas de conhecer e obter determinadas informações - persegue um fim meramente utilitário, como já expressado por Ball. Segundo a lógica econômica neoliberal; o aspecto de maior relevância subjacente às diferentes formas de apreender reside na assertiva de como diferentes mercadorias podem ser obtidas e usadas, e, sob quais condições essas mercadorias serão obtidas e usadas. Deste modo, educa-se no intuito de orientar o consumo: o que consumir? Onde consumir? Quando consumir? Com quem consumir? Enfim: educar com a prerrogativa de alcance do sucesso. O sucesso, por sua vez, é medido de acordo com o nível de consumo dos indivíduos atomizados.

Exemplo nítido de como o neoliberalismo invade o campo educacional no Brasil, fazendo deste um celeiro de investimento para iniciativa privada, é vendendo a ideia de educação como redentora. Essa ideia de educação como investimento pretende enterrar as contradições inerentes ao modo de produção capitalista uma vez que joga para o indivíduo a responsabilidade de seu sucesso (ou não). Sucesso aqui entendido como capacidade de consumir. Assim, segundo Almeida e Damasceno (2015):

A ideia de educação como investimento se traduz numa das principais referências para aqueles que veem a educação como um meio de ascensão social e, em nível macroeconômico, como passaporte para o desenvolvimento, sobretudo para os países periféricos. Ela se converte na redentora das mazelas sociais das nações pauperizadas, ocultando a própria dinâmica do modo de produção capitalista como geradora das desigualdades entre pessoas e nações. (ALMEIDA; DAMASCENO, 2015, p. 43).

Este argumento – educação como redentora das mazelas sociais – em contexto social brasileiro é entendido de forma tão literal que é recorrente encontrar concepções de que “para ser alguém na vida; precisa estudar”. Caso a pessoa não consiga “ser alguém na vida”; é por condicionantes de sua própria incapacidade de lançar-se no mercado e com ele não atingir seus objetivos. Desta forma, o problema não é a má distribuição de renda; não é a disparidade entre estruturas escolares privadas e públicas; não é o meio social no qual o alunado das escolas públicas está inserido; entre outros. O problema é, de acordo com este argumento, a insuficiência do indivíduo em lançar-se no mercado competitivo e com ele nada obter.

A aplicação neoliberal no campo educacional no Brasil, além de acarretar a privatização quase total do ensino superior, disseminou e dissemina a perspectiva de formação mínima para atuar como trabalhador da produção, e, paralelamente à esta realidade existe a educação pensada pelas e para as elites; consistente no sistema privado de ensino o qual não abre mão dos “conteúdos mais pesados” das áreas do conhecimento. Dessarte; opera-se no Brasil uma desigualdade no campo educacional entre classes sociais que é reflexo da desigualdade econômica existente, latente, inexorável e imanente no país desde o processo de colonização.

Feita a introdução sobre o neoliberalismo e suas formas de penetrar na política educacional global e brasileira, tendo como referencial Stephen Ball; chega o momento de analisarmos o contexto de influência sobre os quais o Parecer CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2006; Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; Lei nº 11.947, de julho de 2009; Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 emergiram.

2.4.2 Contexto de Influência(s) subjacente às regulamentações inseridas no “Educação do Campo: marcos normativos” de 2006 a 2010.

Os pareceres, decretos, Resolução e Lei emergiram dentro de uma atmosfera política progressista personificada em Luís Inácio Lula da Silva (Lula) que comandou o poder executivo da União (2003-2010). Houve muita esperança em relação às mudanças implementadas, sobretudo, no campo das políticas sociais. O Partido dos Trabalhadores (PT) surgiu oficialmente em 10 de fevereiro de 1980; propondo como política central a mudança na vida de trabalhadores do campo e da cidade, militantes de esquerda, intelectuais e artistas⁹. Portanto,

⁹ Veja mais em: <https://pt.org.br/nossa-historia/>.

quando o PT conquistou o poder executivo nacional; havia todo um movimento da sociedade brasileira ansiosa por transformações sociais.

Em 1989, Luís Inácio Lula da Silva chegou ao segundo turno na disputa presidencial contra Fernando Collor de Melo. Porém, Lula foi derrotado. No entanto, Lula chegou à presidência da república em 2003, depois de derrotar José Serra (candidato do PSDB) nas eleições presidenciais de 2002. O que se esperava do Partido, no que diz respeito à atuação dentro do executivo federal, está expresso no Manifesto de criação do Partido dos Trabalhadores, de 1980:

O Partido dos Trabalhadores nasce da vontade de independência política dos trabalhadores, já cansados de servir de massa de manobra para os políticos e os partidos comprometidos com a manutenção da atual ordem econômica, social e política. Nasce, portanto, da vontade de emancipação das massas populares. Os trabalhadores já sabem que a liberdade nunca foi nem será dada de presente, mas será obra de seu próprio esforço coletivo. Por isso protestam quando, uma vez mais na história brasileira, veem os partidos sendo formados de cima para baixo, do Estado para a sociedade, dos exploradores para os explorados. Os trabalhadores querem se organizar como força política autônoma. O PT pretende ser uma real expressão política de todos os explorados pelo sistema capitalista. Somos um Partido dos Trabalhadores, não um partido para iludir os trabalhadores. Queremos a política como atividade própria das massas que desejam participar, legal e legitimamente, de todas as decisões da sociedade. O PT quer atuar não apenas nos momentos das eleições, mas, principalmente, no dia-a-dia de todos os trabalhadores, pois só assim será possível construir uma nova forma de democracia, cuja raízes estejam nas organizações de base da sociedade e cuja decisões sejam tomadas pelas maiorias.

Queremos, por isso mesmo, um partido amplo e aberto a todos aqueles comprometidos com a causa dos trabalhadores e com o seu programa. Em consequência, queremos construir uma estrutura interna democrática, apoiada em decisões coletivas e cuja direção e programa sejam decididos em suas bases (MANIFESTO, 1980, p.2).

Esta era a atmosfera política no Brasil nos anos em que Lula esteve a exercer o cargo de presidente da República: os trabalhadores finalmente tinham “chegado lá”, isto é: acessado o poder. Muitas políticas sociais foram criadas entre os anos de 2003 a 2010, período no qual Lula esteve empossado no cargo de presidente. Como o foco do estudo é política pública de Educação do Campo; analisaremos o contexto de influência onde as normativas mencionadas no subtítulo emergiram.

Como categoria de análise, pretendemos uma influência na criação de política pública educacional orientada ao Campo partindo da dicotomia de interesses entre Movimentos Sociais e política “gerencialista” neoliberal. Esclarecendo, o que pretendemos neste estudo é demonstrar a influência do neoliberalismo e seus agentes na orientação política sob a qual o ensino escolar esteve subordinado, e, a influência dos Movimentos Sociais – com ênfase no

MST – no que diz respeito à orientação e sentido dos rumos e caminhos trilhados pela educação escolar no Campo.

Logo, partimos do pressuposto de que o neoliberalismo e seus agentes, assim como os Movimentos Sociais de luta pelo acesso à terra influenciaram, influenciam e influenciarão a criação de políticas públicas orientadas ao ensino escolar de modo geral e no Campo em específico. A questão é: no período que Lula esteve sob o cargo de presidente, houve uma guinada do neoliberalismo, no sentido de implementação de suas reformas no ensino escolar no Campo? Ou o contrário: houve, no período, avanço significativo no que diz respeito à participação dos Movimentos Sociais junto ao Executivo na criação de um projeto educacional o qual contemplasse suas demandas? No intuito de responder essas duas questões, ancoramo-nos em referenciais de Ball (2014) e Beech (2009), quando a problemática versa sobre o neoliberalismo e o empréstimo de políticas que este leva a cabo, sobre tudo nos países da América Latina, operando o que Beech chama de “Internacionalização de Políticas Educativas” (2009). Quando tratar da questão do MST e sua influência na criação de política pública de educação escolar para o Campo; apoiar-nos-emos nas referências de Caldart (2003) e Dalri (2004), dentre outros.

Segundo Beech (2009), o desenvolvimento dos sistemas educativos na América Latina sempre foi moldado pela influência internacional. Desde a influência jesuíta até a criação de regulamentos estatais educacionais pós independência nos países da América Latina. Sempre houve atração na implementação de orientação à disseminação de ideais europeus, especialmente do positivismo; que é um dos fundamentos do sistema educacional francês. Ou seja: a influência externa, no que diz respeito à criação de sistemas educativos, por consequência de políticas públicas educacionais na América Latina sempre ocorreu. O sistema educacional brasileiro, por estar inserido nesta conjuntura, não deixou de sofrer essas influências.

Como o foco aqui é a influência do neoliberalismo nas políticas educativas e esta começou a operar em políticas educacionais na América Latina como um todo, em especial no Brasil a partir das décadas de 1980-1990; Beech (2009) afirma:

No final das décadas de 1980 e 1990, houve uma onda de reformas educativas na América Latina. O Equador sancionou sua Lei de Educação no ano de 1983. No Uruguai, a Lei de Educação foi sancionada em 1985. No Chile, a Lei Orgânica Constitucional de Ensino foi aprovada em 1990. Nesse mesmo ano foi sancionada uma lei educativa em El Salvador. Em 1992, foi estabelecido um Plano Decenal de Educação na República Dominicana. Em 1993, foi aprovada a Lei Federal de Educação na Argentina e foi sancionada uma nova lei no México. A Bolívia aprovou sua Lei de Reforma Educativa em 1994 e, nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei Geral

de Educação colombiana. Em 1996, no Brasil, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BEECH, 2009, p. 34).

Vale ressaltar que apesar destas reformas ocorrerem nos países da América Latina quase que simultaneamente; o modo de operar destas políticas educacionais em cada país foi diferente. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), em seus artigos 23, 26 e 28, ajustou o ensino escolar do Campo a ser efetivado levando em consideração as especificidades da vida campesina. Evidente que estes artigos inseridos na LDB não foram fruto da benevolência das elites econômicas e políticas nacionais. Antes, o assegurado nos artigos 23, 26 e 28 da LDB foram consequência da luta dos Movimentos Sociais de acesso à terra por educação pública, gratuita e de qualidade também para as áreas situadas em território rural. Os três artigos da LDB citados exemplificam a multifacetada influência que as legislações educacionais brasileiras sofreram, principalmente as legislações condizentes com o ensino no Campo.

Dentro do contexto de surgimento da LDB, na década de 1990, houve uma nítida tensão entre grupos de interesses antagônicos no que diz respeito às políticas educacionais. Há, como já mencionado, a tendência neoliberal de privatizar e terceirizar a oferta de ensino escolar por intermédio de reformas políticas administrativas no campo educacional e, paralelo a ela, há resistência e proposição de Movimentos Sociais e Universidades brasileiras condizentes com o caminho que as reformas políticas deveriam trilhar: educar no intuito da emancipação popular; da Reforma Agrária; do asseguramento do ensino escolar como direito subjetivo, e, da desejada instauração do socialismo.

Assim, segundo Camacho (2017):

A Educação do Campo forma um conjunto de procedimentos socioeducativos que objetivam a resistência material e cultural camponesa frente às tentativas de sua destruição por parte do capital na forma do agronegócio. A construção de um novo projeto de Educação do Campo está relacionada com a junção de algumas entidades que em 1998 formaram a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. As entidades que promoveram este movimento foram: CNBB, o MST, a UNICEF, a UNESCO e a UnB por meio do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA). A primeira conferência denominada “Por uma Educação Básica do Campo” ocorreu em Luziânia/GO, em 1998. Uma das principais concepções defendidas nesta conferência foi a necessidade de visualizarmos o campo como parte do mundo e não como aquilo que sobra além das cidades. Nessa perspectiva, os sem-terra foram pensando essa questão e discutindo-a com os povos do campo: camponeses, quilombolas e indígenas e ficou esboçada essa assertiva na Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo de 1998. Era necessário, primordialmente, estabelecer a importância que tem o campo para, então, refletirmos acerca de uma Educação do Campo (CAMACHO, 2017, p. 30).

O que se percebe na citação acima é a influência multifacetada na qual a política pública de Educação do Campo surgiu. Universidades, Ong's e Movimentos Sociais ligados às lutas camponesas por vida digna confluíram na concepção de Educação do Campo e influenciaram a política de Educação do Campo. No que diz respeito ao campo epistemológico, os Movimentos Sociais do Campo e suas diversas lutas – incluindo a luta por Educação pública, gratuita e de qualidade no Campo – influenciaram e contribuíram diretamente para o aumento das pesquisas universitárias no campo da Educação do Campo. Sobre este aspecto, influência dos Movimentos Sociais no aumento das pesquisas acadêmicas no campo da Educação do Campo, Camacho (2017) afirma:

O campo, também, foi durante muito tempo esquecido pela universidade. A produção científica acerca do campo era bastante precária. Esta realidade começa a ser modificada quando os movimentos socioterritoriais camponeses começam a se manifestar em escala nacional. As pesquisas que tratavam acerca da educação nas áreas rurais eram uma minoria comparada com as pesquisas de educação urbana (CAMACHO, 2017, p. 31).

Como já mencionado brevemente no capítulo II; intelectuais e ONG's pressionaram, lutaram e influenciaram a criação da política de Educação do Campo intitulada PRONERA já na década de 1990. Este dado é de extrema importância quando se analisa, por exemplo, a inexistência de tal política anterior ao ano de 1998 por um lado; por outro, a institucionalização, oficial, em 2010 do PRONERA como política de Educação do Campo específica, por intermédio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 sancionado pelo presidente Lula. Assim, Camacho (2017) também afirma:

O movimento “Por Uma Educação do Campo” nasce para combater esta realidade de descaso tanto da Universidade quanto do Estado. O movimento “Por Uma Educação do Campo” passa a exigir dos órgãos governamentais o incentivo às políticas públicas e o financiamento de pesquisas relacionadas às questões educacionais no campo (CAMACHO, 2017, p. 31).

Outrossim - apesar de ter ocorrido influência das Universidades e dos intelectuais organicamente situados e engajados na luta dos camponeses organizados em Movimentos Sociais no Campo por Reforma Agrária, vida digna e educação de qualidade - esta influência por si só não foi capaz de mobilizar esforços dos agentes políticos em garantir efetiva política específica de educação escolar que atendesse os interesses dos camponeses. Foi por meio da

articulação tripartite entre Movimentos Sociais, Estado e Universidades (intelectuais) que a política de educação do campo PRONERA foi possível. Segundo Camacho (2017):

Esta parceria entre universidades, movimentos sociais e governo federal (Superintendências Regionais do INCRA) é um modelo de gestão tripartite. O grau de democracia na gestão compartilhada depende das características dos parceiros, isto é, do envolvimento e da forma de participação de cada sujeito. As universidades cumprem com as seguintes funções: fazer a mediação entre os movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); fazer a gestão administrativo-financeira e a coordenação pedagógica dos projetos. Os movimentos sociais estão representados, principalmente, pelo MST, pelos sindicatos filiados à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). Eles fazem a ligação direta com a comunidade. O INCRA é responsável pelo acompanhamento financeiro, logístico e pela articulação interinstitucional (CAMACHO, 2017, p. 43).

É de responsabilidade das universidades mediar os interesses dos Movimentos Sociais com o INCRA; fazer a gestão financeira dos recursos e coordenar os projetos desenvolvidos no campo educacional do Campo brasileiro. Aos Movimentos Sociais cabe: a comunicação direta, com a comunidade inserida no projeto, sobre os passos e rumos trilhados, no que diz respeito à forma de educação a ser efetivada. Espera-se do INCRA apoio financeiro e logístico necessário para a cristalização da política e dos projetos desenvolvidos. Este foi o cenário que o início da década de 2000 presenciou no que diz respeito à questão da Educação escolar do Campo.

A década de 2000 foi período de importantes transformações no panorama político brasileiro como já citado. Essas transformações ocorreram sob a semiótica do neoliberalismo. Ainda assim, resistências durante processo de reformas políticas nos sistemas educacionais na América Latina surgiram. Um desses focos de resistência foi o MST. O MST tem uma história de luta pelo acesso à terra que, de forma gradativa, se converteu em bandeira de luta por educação escolar gratuita, pública e de qualidade que contemplasse os interesses e anseios sociais do movimento no tocante à perspectiva política, econômica, cultural e social. Afinal de contas, conforme Laureano (2007) afirma:

É comum ouvir nas palestras proferidas pelos dirigentes do MST, a seguinte afirmação: “Nossa luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital”. A da ignorância não no sentido de apenas diminuir as estatísticas do número de analfabetos, mas naquele de democratizar o conhecimento, ampliando-o para o maior número possível de pessoas. Isso corrobora com a percepção de que, tão importante quanto conquistar terra e trabalho; garantir a educação, indistintamente para todos, é para o MST um dos objetivos a serem alcançados (LAUREANO, 2007, p. 96).

Para além do objetivo de democratizar o ensino escolar no Campo, o MST almeja o fim do latifúndio, sobretudo, do modo de produção capitalista. Portanto; o tipo de educação escolar que pressupõe o movimento, vai na contramão do efetivado tanto na cidade quanto no Campo. A agricultura capitalista, personificada na empresa rural, defende como modelo educacional aquele calcado na técnica, instrumentalidade, objetividade e mecanização. Objetivando a maximização da produção de commodities agrícolas. No tipo de educação escolar defendida pelo MST, a escola se torna mais que escola: A escola se torna instrumento/ferramenta/estratégia de luta pela Reforma Agrária. A escola, para o MST, é também uma questão política. Uma vez convertida em mecanismo de luta pelo acesso à terra e por melhoras no sistema educacional como um todo.

Assim, segundo Caldart (2003):

Podemos afirmar hoje que o MST incorporou a escola em sua dinâmica, e isto em dois sentidos combinados: a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias Sem Terra, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas inegavelmente já consolidada como sua marca cultural: acampamento e assentamento dos sem-terra do MST tem que ter escola e, de preferência, que não seja uma escola qualquer; e a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do movimento com a formação de seus sujeitos. (CALDART, 2003, p. 62-63).

Damos ênfase na passagem acima “que não seja uma escola qualquer” (p. 63). Essa escola, pensada pela Comissão de Educação do MST, a qual surge quase que concomitantemente à institucionalização do movimento em 1987, tem como horizonte de alcance um tipo de Educação ajustada, em sua forma e conteúdo, com os sujeitos que dela necessitam. Ou seja; não são os alunos ou a comunidade escolar que devem se adequar aos padrões e normas apregoados pela forma tradicional de ensino. Pelo contrário; é a escola e as políticas públicas de educação que devem traduzir-se nas demandas dos sujeitos pertencentes ao MST.

Quem faz a escola do Campo são os povos do Campo; organizados politicamente e sempre em movimento. Ainda citando Caldart (2003):

Da mesma forma que a luta pela terra precisa ser feita e conduzida pelos próprios sem-terra, o processo de construção de uma escola que se misture com esta luta precisa ser obra dos mesmos sujeitos. Nos assentamentos e acampamentos esta é uma realidade facilmente constatável: enquanto as famílias Sem Terra não agarram a escola como um assunto que lhes diz respeito tanto quanto as definições sobre a produção ou a continuidade da luta pela Reforma Agrária, não se vê uma escola do jeito do Movimento, mesmo que ali estejam educadores com propósitos pedagógicos

libertadores. O grande desafio pedagógico ali é exatamente pressionar para que a escola seja assumida pelos sujeitos que a conquistaram. (CALDART, 2003, p. 65-66).

Educação, cultura, política e sociedade se integram numa simbiose completamente oposta ao modelo tradicional de ensino. Modelo que pretende, desde sua formulação a partir da separação entre Igreja e Estado, dividir as dimensões da vida cotidiana; ferindo de morte os sujeitos que nesse processo foram, são e serão envolvidos. Perceba caro (a) leitor(a), que nas escolas de assentamento em contexto de Reforma Agrária não se fala em ensino; mas sim em Educação. E este modelo de Educação, fixado pelas lutas incessantes do MST afim de legitimar a continuidade do Movimento bem como enfatizar a luta pela terra, se traduz em esforço eminente afim de sanar as injustiças sociais encasteladas no contexto social brasileiro. Por este exato motivo que não se separa (nunca) o modelo educacional pregado, almejado e legitimado pelo MST do contexto social mais amplo de luta política pela Reforma Agrária.

Passamos agora para a análise do contexto de influência(s) sobre o qual foram criados as Resoluções, Pareceres, Decreto e Lei inserido no documento “Educação do Campo: marcos normativos” (BRASÍLIA, 2012). Mais precisamente, nosso objetivo é entender se houve ou não influência(s) dos Movimentos Sociais do Campo, intelectuais universitários, sociedade civil e agentes cristalizadores das reformas neoliberais no processo de criação de tais regulações inseridas no documento.

2.4.3 Contexto de Influência sobre o Parecer CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2006.

Assim, dentro do Parecer CNE/CEB nº 1, de 2 de fevereiro de 2006, está embutida a ideia de formação escolar concatenada à realidade campesina como projeto educativo dos CEFFA's. Evidente que esta política surge condicionada à pressão de Movimentos Sociais de luta pelo acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade no Campo. A formação por alternância nas escolas do Campo não é compatível com o modelo capitalista de sociedade apesar de surgir dentro do modo de produção capitalista. O elemento que integra o modelo de ensino escolar calcado na pedagogia da alternância separa, divide e aliena dentro da concepção hegemônica de ensino escolar. O foco não é o indivíduo; mas sim o coletivo, a comunidade, o grupo. Os conhecimentos adquiridos servem aos interesses do coletivo, da comunidade e não apenas do estudante que aprende. Assim:

O projeto educativo de cada CEFFA contribui para a constituição de um novo tecido social e econômico no contexto local. Ocorre a inserção no próprio meio de origem com a geração de emprego, de renda e de riquezas. A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. É o aprender a aprender. É a Educação do Campo em seu conceito mais atual e consentâneo com a realidade (BRASÍLIA, 2012, p. 43).

Há, segundo o documento em análise, três tipos de Pedagogia da Alternância. São elas: a) alternância justapositiva; b) alternância associativa e c) alternância real ou copulativa. É de característica da alternância justapositiva a “sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles”. A alternância associativa acontece quando ocorre “uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição”. No que diz respeito à alternância real ou copulativa, esta se caracteriza pela:

...compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa a formação integral com profissionalização (BRASÍLIA, 2012, p. 42).

A orientação do Parecer vai no sentido de que se aplique nos CEFFA's a alternância real ou copulativa uma vez que se faz necessário um movimento dialético entre a teoria e a prática; rompendo com a dicotomia existente entre estas duas categorias. Mais uma vez, há uma nítida influência da pedagogia socialista a qual encontra no trabalho seu princípio educativo. Analisando o Parecer, concluímos que este emergiu dentro de um contexto de influências muito mais ligado à respostas de demandas sociais provenientes de Movimentos Sociais do Campo e de intelectuais orgânicos comprometidos com igualdade e justiça social; do que para servir interesses econômicos no campo educacional impingido pelo “novo gerencialismo” neoliberal. Não há, nesta assertiva, nenhuma pretensão de esgotar o debate sobre a(as) influência(s) subjacentes à criação do Parecer citado, e, por outro lado; há a probabilidade de estar - a análise em questão - tendendo a um equívoco. Todavia, levando em consideração os referenciais estudados, existe uma latente discussão que caminha no sentido de assegurar protagonismo aos

Movimentos Sociais no que diz respeito à pressão na criação de política pública educacional orientada ao Campo, compenetrada às suas demandas e cristalizada no Parecer acima citado.

2.4.4 Influência(s) inerentes ao processo de criação do Parecer CNE/CEB n° 3, de 18 de fevereiro de 2008.

O Parecer CNE/CEB n° 3, de 18 de fevereiro de 2008 consiste em reexaminar o Parecer CNE/CEB n° 23/2007 que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Houve, mais uma vez, forte participação da sociedade civil organizada, com ênfase nos diversos Movimentos Sociais os quais se fizeram presente:

Na presença do relator responsável pelo processo, que fez exposição em torno do Parecer e justificativa do Projeto de Resolução, desenvolveu-se a reunião que contou com representantes do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST; Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED; Universidade Federal de Alagoas – UFAL; Confederação dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG; Movimento dos Atingidos por Barragem – MAB; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; Coordenação-Geral de Educação Ambiental – CGEA/SECAD/MEC; Diretoria de Diversidade e Cidadania da SECAD/MEC; Confederação Nacional dos Municípios; Frente Nacional dos Prefeitos; membros da Câmara de Educação Básica e outros convidados (BRASÍLIA, 2012, p. 51).

Como resultado de tal reunião, ocorreram sugestões importantes no Parecer original CNE/CEB n° 23/2007. A principal sugestão ocorreu no Art. 1° do projeto de resolução que pretende alargar o conceito de Educação do Campo. Percebe-se novamente a presença patente dos Movimentos Sociais camponeses juntos de intelectuais universitários no processo de reexame do Parecer n° 23/2007. Destaca-se a presença majoritária de Movimentos Sociais do Campo tais como o MST, CONTAG e MAB. Se houve massiva participação dos Movimentos Sociais no processo de reexame referente ao Parecer n° 23/2007; é de se inferir que a(s) influência(s) destes Movimentos Sociais, no reexame e nas sugestões de mudanças, foram inevitáveis. Nem a presença de ONG's foi notada na reanálise do Parecer citado.

2.4.5 Contexto de Influência(s) subjacente a Resolução CNE/CEB n° 2, de 28 de abril de 2008.

A Resolução CNE/CEB n° 2, de 28 de abril de 2008 estabelece diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais orientadas à educação básica do Campo. A Resolução em análise delimita o que é Educação Básica. De mesmo modo, compreende os níveis de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional técnica integrada ao ensino médio e a modalidade EJA.

O Art. 11° da Resolução CNE/CEB n°2, de 28 de abril de 2008 sugere que os entes federados – Estados, Distrito Federal e Municípios – atuem no sentido de articular ações de diferentes setores que atuam no desenvolvimento da Educação do Campo, tornando-a exequível. Há a recomendação de que os Municípios, dada sua proximidade maior com as populações viventes no Campo, tomem a frente no processo de atendimento às demandas emergidas dos atores os quais trabalham no processo de desenvolvimento da Educação Básica nas escolas de Campo. Assim, o Art. 11° se expressa:

Art. 11° O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais (BRASÍLIA, 2012, p. 56).

Levando em consideração o documento político e a Resolução em análise; torna-se evidente a existência de articulação entre os agentes políticos de todos os entes federados e os setores interessados na melhoria da qualidade da Educação do Campo. Não é o objetivo aqui entrar no mérito do que é ou não qualidade em ensino. O objetivo é salientar a articulação necessária e a influência recorrente entre os “diferentes setores que participam” do desenvolvimento da Educação do Campo com a política de Educação do Campo. Esses setores são: Movimentos Sociais do Campo, com destaque para o MST e o MAB; Professores da Educação Básica atuantes no Campo; Professores de Universidades (como já mencionado) e da sociedade civil organizada.

Os demais artigos da Resolução CNE/CEB n° 2, de 28 de abril de 2008 expressam o que é Educação Básica e como deverá ser levada a cabo no Campo, como já mencionado. De mesmo modo, regula a atuação dos entes federados no sentido de promover melhorias significativas no quadro do ensino escolar efetivado nas escolas de Campo. Principalmente no que se refere ao transporte escolar para alunos da Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, e, a melhoria da estrutura física das escolas de Campo.

2.4.6 Influência(s) onde emergiram a Lei n° 11.947, de 16 de junho de 2009.

Continuado a análise sobre as influências subjacente aos marcos normativos já citados; encontra-se na sequência do documento a Lei n° 11.947, de 16 de junho de 2009. Esta lei foi promulgada com o objetivo de regular o repasse de verba para as escolas, por intermédio do PDDE, e dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar através do PNAE. Além, destarte, de alterar as leis “10.880, de 9 de junho de 2004; 11.273, de 6 de fevereiro de 2006 e 11.507, de 20 de julho de 2007. Revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 200, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências” (BRASÍLIA, 2012, p. 57).

A Lei em análise é demasiadamente ampla e complexa pois envolve o repasse de verba e o atendimento da alimentação escolar para os alunos de toda a Educação Básica, não especificamente a Educação escolar do Campo. As alterações e revogações citadas acima não serão pauta de análise. A análise atentará ao repasse de verba intermediado pelo PDDE bem como o atendimento da alimentação escolar pelo PNAE. Como o objetivo deste trabalho versa sobre Educação do Campo, os artigos mencionados serão os que tratam pontualmente (ou de alguma forma) do repasse de verba e do atendimento à alimentação escolar, direcionados ao ensino escolar do Campo.

Entende-se por alimentação escolar todo e qualquer tipo de alimento oferecido em ambiente escolar independente de sua origem. O Art. 2º, o qual trata sobre as diretrizes do PNAE em seus incisos I e V, assim se expressa:

Art. 2º São diretrizes da alimentação escolar:

I - O emprego da alimentação saudável e adequada, compreendendo o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem a cultura, as tradições e os hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento dos alunos e para a melhoria do rendimento escolar, em conformidade com a sua faixa etária e seu estado de saúde, inclusive dos que necessitam de atenção específica;

V - O apoio ao desenvolvimento sustentável, com incentivos para a aquisição de gêneros alimentícios diversificados, produzidos em âmbito local e preferencialmente pela agricultura familiar e pelos empreendedores familiares rurais, priorizando as comunidades tradicionais indígenas e de remanescentes de quilombos (BRASÍLIA, 2012, p. 57-58).

Percebemos uma íntima relação entre alimentação saudável e produtos alimentícios oriundos da agricultura familiar. Estes produtos, prioritariamente, têm que ser produzidos pelas comunidades tradicionais indígenas e quilombolas e, preferencialmente, pela agricultura familiar bem como pequenos produtores rurais. Escrevendo estas páginas no dia 25 de julho de 2021 (dia da agricultura familiar), pensamos (uma vez que não encontramos embasamento científico para fundamentar nosso pensamento; possivelmente em decorrência de minha limitação como pesquisador) que houve, no período, influência dos Movimentos Sociais interessados na pauta da alimentação escolar concatenada à melhoria da qualidade do ensino promovido nas escolas de Campo. O MST promove de forma incessante projetos, debates e propostas contrárias ao uso exacerbado de agrotóxicos em gêneros alimentícios os quais caracterizam o tipo de agricultura promovida pelo agronegócio/empresa agrícola¹⁰.

No Art. 14º da mencionada Lei, consta a orientação de usar não menos que 30% do total de recursos direcionados ao PNAE na compra de produtos alimentícios produzidos pelos pequenos produtores rurais. Prioritariamente, estes alimentos têm que ser produzidos pelos povos em regime de assentamentos da Reforma Agrária e comunidades tradicionais: indígenas e quilombolas. Assim, o Art. 14º se manifesta:

Art. 14. Do total de recursos financeiros repassados pelo FNDE, no âmbito do PNAE, no mínimo 30% (trinta por cento) deverão ser utilizados 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.

§ 1º A aquisição de que trata este artigo poderá ser realizada dispensando-se o procedimento licitatório, desde que os preços sejam compatíveis com os vigentes no mercado local, observando-se os princípios inscritos no art. 37 da Constituição Federal, e os alimentos atendam às exigências do controle de qualidade estabelecidas pelas normas que regulamentam a matéria.

§ 2º A observância do percentual previsto no caput será disciplinada pelo FNDE e poderá ser dispensada quando presente uma das seguintes circunstâncias:

I - Impossibilidade de emissão do documento fiscal correspondente;

II - Inviabilidade de fornecimento regular e constante dos gêneros alimentícios;

¹⁰ Veja mais em: <https://mst.org.br/tag/campanha-contra-os-agrotoxicos/>. Acessado por último em: 07/2021.

III - Condições higiênico-sanitárias inadequadas (BRASÍLIA, 2012, p. 61).

Explicitado o artigo, gostaríamos de convidar o (a) leitor(a) a pensar: como justifica interesses da indústria e das empresas agrícolas na Lei vigente que não de modo a embargar a mesma, levando em consideração o não atendimento dos interesses da agroindústria e das indústrias alimentícias, com o artigo em análise? Dito de outro modo: Como poderia esta Lei atender os interesses da grande indústria alimentícia ou das empresas agrícolas que sempre levaram ampla vantagem no processo de licitação no oferecimento de produtos direcionados à alimentação escolar? Mesmo que sejam apenas 30% do total de recursos do PNAE direcionados à aquisição de gêneros alimentares da agricultura familiar; estes mesmos 30% significam uma fatia generosa do bolo. Estes grupos (pequenos agricultores, assentados, indígenas e quilombolas) sempre estiveram à margem do processo de desenvolvimento econômico, social, político e cultural do país. Como salientado no primeiro capítulo, uma bandeira importante dos Movimentos Sociais atuantes nos campos brasileiros não se refere apenas à conquista, por intermédio de luta política, do acesso à terra. Há, junto à aquisição da terra, uma necessária política de manutenção e continuidade dos assentamentos agora sob titularidade campestre. Esta continuidade política é fundamental para tornar as terras distribuídas cada vez mais produtivas. Portanto, o Estado brasileiro no período mencionado, tendeu a promover renda e emprego no campo por intermédio da política pública do Programa Nacional de Alimentação Escolar.

Do Artigo 22º em diante, fica instituído o PDDE. Este programa objetiva prestar apoio financeiro às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal bem como às escolas de educação especial as quais o atendimento seja realizado de forma gratuita. Os recursos aplicados pelo programa, servirão à:

Art. 23. [...] cobertura de despesas de custeio, manutenção e de pequenos investimentos, que concorram para a garantia do funcionamento e melhoria da infraestrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino (BRASÍLIA, 2012, p. 66).

No Art. 30º, o qual diz respeito ao transporte escolar para alunos residentes nas áreas rurais (Campo) do Brasil, há a alteração dos Artigos 2º e 5º da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Esta passa a vigorar sob a seguinte redação:

Art. 30. Os Arts. 2º e 5º da Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 2º Fica instituído o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE, no âmbito do Ministério da Educação, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei.

§ 1º O montante dos recursos financeiros será repassado em parcelas e calculado com base no número de alunos da educação básica pública, residentes em área rural que utilizem transporte escolar oferecido pelos entes referidos no caput deste artigo.

.....” (NR)

“Art. 5º O acompanhamento e o controle social sobre a transferência e aplicação dos recursos repassados à conta do PNATE serão exercidos nos respectivos Governos dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios pelos conselhos previstos no § 13 do art. 24º da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

§ 1º Fica o FNDE autorizado a suspender o repasse dos recursos do PNATE nas seguintes hipóteses:

I - Omissão na prestação de contas, conforme definido pelo seu Conselho Deliberativo;

II - Rejeição da prestação de contas;

III - Utilização dos recursos em desacordo com os critérios estabelecidos para a execução do Programa, conforme constatado por análise documental ou de auditoria.

.....” (NR) (BRASÍLIA, 2012, p. 68-69).

Neste ponto - e sobre este artigo - deve ser colocado em relevância a dificuldade eminente dos alunos e docentes envolvidos no processo de ensino aprendizagem nas escolas de Campo, no acesso às escolas em que estudam e trabalham, respectivamente. Mesmo quando há transporte adequado e novo; em dias de chuva se torna impossível a realização do trajeto entre as residências dos alunos e dos docentes até as unidades de ensino. Este fato contribui para a

defasagem do ensino escolar no Campo, uma vez que não existe continuidade nos conteúdos trabalhados em sala de aula em decorrência dos dias chuvosos os quais não permitem acesso de alunos e docentes às instituições de ensino situadas no Campo. Nessa questão em específico, há a necessidade de articulação entre política de transporte adequado aos alunos das áreas rurais, e, melhoria de infraestrutura das estradas nestas áreas. Como salienta Evangelista; Santos; Silva e Santos (2017):

A Política do Transporte Público Escolar no Campo deve servir aos estudantes da Educação Básica e Superior no meio rural, favorecendo o acesso desses às instituições de ensino, entretanto, a mesma se apresenta como um desafio, porque há várias comunidades onde o transporte escolar não chega, ou as estradas não apresentam condições de trânsito ou pela existência de veículos impróprios para o transporte escolar. E ainda, existem bastantes comunidades que não são atendidas por essa Política Pública (EVANGELISTA; SANTOS; SILVA; SANTOS; p. 2072).

Dando continuidade na análise, o Art. 33º da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 consiste em instituir o PRONERA, no âmbito do MDA e executado pelo INCRA, como a política pública de Educação do Campo por excelência. Elencar o PRONERA como a política pública de excelência da Educação do Campo aconteceu em 2010, por intermédio do Decreto nº 7.352, de 4 de outubro de 2010. Decreto este analisado mais adiante.

2.4.7 Contexto de Influência(s) sobre a criação do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Agora a análise versa sobre o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Este Decreto objetiva a cristalização da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, além de “disciplinar a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências” (BRASÍLIA, 2012, p. 73).

Assim como a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, este Decreto configura-se amplo e complexo em demasia uma vez que tende a estabelecer diretrizes formativas para os trabalhadores do Magistério da Educação Básica em sua totalidade, não apenas na modalidade Educação do Campo. Entrementes, a mesma forma de análise da Lei citada será a utilizada na abordagem deste Decreto, ou seja: são enfatizados os artigos correspondentes à política formativa de profissionais do Magistério da Educação Básica, especialmente aqueles trabalhadores das escolas de Campo atuantes, portanto, na educação de ensino escolar do

Campo. Na medida do possível, para que se cumpra os objetivos deste estudo e levando em consideração as limitações do autor deste estudo; será explicitado o contexto de influência(s) subjacente à criação do Decreto em vigência.

Em primeiro lugar, destaca-se o caráter inicial e continuado de formação dos profissionais do Magistério carregado no Decreto. No art. 2º do Decreto, frases como “educação inclusiva que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” e “articulação entre teoria e prática no processo de formação docente” são recorrentes. Por emancipação entendemos um tipo de educação escolar intimamente relacionada ao processo de transformação social que colocaria fim na sociedade de tipo capitalista bem como orientaria um outro tipo de sociedade no lugar. Um tipo de sociedade, ao que tudo indica, socialista. Quando se lê “articulação entre teoria e prática”, impossível não pensar na pedagogia socialista que encontra no trabalho seu princípio educativo. Ao desenvolver juntos a teoria e a prática, temos a *Práxis* educativa. Esta *Práxis* educativa é justamente a articulação simbiótica entre teoria e prática. Há, portanto, concepções inseridas no art. 2º que nitidamente estão imbricadas a referenciais teóricos tais como Marx (2011), Gramsci (1982), Pistrak (2011) e Gadotti (1998). Luís Carlos de Freitas (2011) aponta a articulação entre formação geral teórica e formação de quadros técnicos específicos como não separadas uma da outra. A questão, para o autor, permanece em aberto:

É como construir a formação da juventude levando-se em conta a especificidade de uma agência responsável pelo acesso às bases da ciência (a escola) em ligação com o meio educativo mais amplo e suas lutas, com suas múltiplas agências formadoras. Já sabemos que o trabalho socialmente útil em suas várias formas (autosserviço, oficinas, trabalho produtivo) é um elemento chave nesta ligação, uma forma de se conectar o processo educacional à atualidade, à vida (FREITAS, 2011, p. 123).

Dessarte, que a escola pensada pelo MST não seja apenas escola em linhas gerais. Mas, que se apresente como um ambiente conectado ao meio educativo mais amplo. Explícitos no documento, como percebemos, estão os conceitos ligados à mutabilidade social por intermédio de luta política no qual a educação de ensino escolar encontra papel central. Logo, pode-se inferir que o Decreto em análise - por apresentar conceitos ligados aos autores citados neste estudo - mostra aderência para com um projeto de sociedade onde as relações capitalistas econômica, política, cultural e social tendem a desaparecer. Dando lugar a horizontalidade política que encontra na socialização dos meios de produção a sua finalidade.

Poderíamos parar a análise por aqui, uma vez que expresse nas conceituações citadas estão todos os movimentos que pretendem a supressão gradativa do modo de produção

capitalista. No entanto, atentar-se-á em como as políticas de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica compreendem a formação docente nas escolas de Campo, e, em quais artigos está clara essa formação específica para os profissionais do magistério das escolas de Campo.

O Art. 3º do Decreto assim se expressa:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - Promover a melhoria da qualidade da educação básica pública;

VII - Ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social e;

X - Promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais (BRASÍLIA, 2012, p. 74-75).

Existe complementaridade entre os incisos I, VII e X do artigo 3º. Promover a melhoria da qualidade do ensino da educação básica é também melhorar o ensino escolar efetivado nas escolas de Campo; dado que esta também é parte integrante da educação básica pública. Formar professores atentos às características culturais e regionais nas quais estão inseridos é de extrema importância ao se pensar que o professor que atua nas escolas de Campo, hoje, atua pensando na escola de Campo como uma extensão da escola da cidade. Ou seja: formar profissionais do magistério da educação pública das escolas do Campo, orientada esta formação às características culturais dos povos que no Campo vivem; é romper com o paradigma de que as escolas do Campo são uma espécie de escolas da cidade só que situadas em território rural. De mesmo modo, é entender que os sujeitos do Campo brasileiro têm processo de formação diferente dos sujeitos que na cidade vivem. A relação com a terra, com a mística, com as festas do fim de colheita, entre outros; tornam a vida no Campo singular. Não pretendemos, com esta afirmativa, propor uma ruptura entre Campo e cidade; mas sim evidenciar que o processo de formação dos sujeitos que vivem no Campo é diferente do processo de formação dos sujeitos que vivem nas cidades. Essa diversidade tem que ser levada em consideração quando se pretende trabalhar ensino escolar nas escolas de Campo; concatenado este ensino à realidade dos povos que neste ambiente vivem.

No art. 11º, há nos incisos II e III a pretensão de melhorar qualitativamente o ensino escolar no Campo. Disposto:

Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:

II - Projetos pedagógicos que visam promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos;

III - oferta emergencial de cursos de licenciaturas e de cursos ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica, que sejam:

- a) graduados não licenciados;
- b) licenciados em área diversa da atuação docente; e
- c) de nível médio, na modalidade Normal (BRASÍLIA, 2012, p. 79-80).

Fomentar projetos de formação continuada para os profissionais atuantes no magistério da educação básica nas escolas do Campo é contribuir com a ruptura - ainda que paulatina (formação é um processo) - da concepção hegemônica de que o Campo brasileiro é homogêneo em sua composição humana e geográfica. Estes projetos, evidentemente, têm de “promover desenhos curriculares próprios [...] para o atendimento da educação do campo”, isto é: formar profissionais do magistério atuantes nas escolas de Campo sensíveis à realidade dos povos que no Campo habitam; levando em consideração todo amálgama cultural, riquíssimo e diverso, que perpassa a vida dos povos do Campo no Brasil. O inciso III é de extrema relevância quando se pensa a realidade do quadro docente dos professores atuantes nas escolas de Campo que, como já mencionado em capítulos anteriores, figuram um déficit formativo quando comparados com professores que atuam nas escolas situadas em áreas urbanas.

Na parte seguinte, faremos a análise do contexto de influência(s) onde foi criado o PRONERA. Este, como já mencionado, figura como a política pública de educação do Campo por excelência.

2.4.8 Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 e a(s) influência(s) perpassada(s): as lutas criam as leis.

O Decreto em análise dispõem sobre a criação da política de educação do campo e o PRONERA.

A política de educação do campo, como elencado no Art. 1º do Decreto:

...destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e,

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, a populações do campo (BRASÍLIA, 2012, p. 81).

Existe, portanto, evidente preocupação do governo brasileiro - na gestão de Lula - em ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior para as populações do Campo. Diferentemente de todos os outros Pareceres, Resoluções e Leis analisados anteriormente; este Decreto enfatiza a necessidade da promoção da educação de nível superior para as populações viventes no Campo que, como citado, configuram-se em: agricultores familiares, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, assentados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, entre outros. Importante notar a heterogeneidade dos povos que habitam os Campos brasileiros. A sensibilidade da diversidade das populações rurais quebra a ideia imperante, sobretudo no senso comum, que enxerga as populações rurais como homogêneas em suas formas de vida, cultura, produção de gêneros alimentícios, dentre outras características. Até mesmo nós, antes de pesquisarmos questões relacionadas ao Campo e a Educação do Campo no Brasil (com as inúmeras limitações que temos em relação à questão da Educação do Campo e de Campo) partilhávamos desta concepção. Os campos brasileiros não são homogêneos geograficamente. As populações que nesta vastidão habitam; também não.

No que diz respeito à influência sobre a qual a política de Educação do Campo emergiu, Camacho (2014) lança importante reflexão ao afirmar que:

Se a história do campo brasileiro é a história da luta contra o cativo e contra o latifúndio; A Educação do Campo também é uma conquista da luta dos movimentos

camponeses. A conquista da Educação do Campo perpassa a elaboração de leis que contemplem a proposta de Educação do Campo engendrada pelos movimentos socio territoriais do campo.

A luta pelo reconhecimento dos direitos dos camponeses resultou em conquistas de alguns programas educacionais destinados aos sujeitos do campo, que apesar das dificuldades, estas são práticas concretas de Educação do Campo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo); o Programa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade/CAPES, etc. (CAMACHO, 2014, p. 411).

A Educação do Campo é uma conquista dos Movimentos sócio territoriais do campo. Estes movimentos – dentre os quais o MST se apresenta como um dos principais desde muito antes do ano de 2010 (data do Decreto em análise) - entenderam que educação escolar de qualidade, concatenada seus currículos e conteúdos a aspectos da realidade campesina em questão, é de extrema importância na luta pelo acesso à terra que, por sua vez, vem na efetiva realização da Reforma Agrária:

Se a ‘Reforma Agrária é uma luta de todos!’; uma educação de qualidade para o povo brasileiro é também uma bandeira de luta do MST, junto com tantos outros movimentos de luta pela mesma causa. É nosso grande desafio, pois, conseguir levar este trabalho adiante, ampliando o número daqueles e daquelas que podem ajudar a girar a roda da história, para frente (CALDART, KOLLING, 1997, p. 242).

Parafrazeando o patrono da educação Brasileira Paulo Freire: “Se a educação por si só não é capaz de girar a roda da história para frente; sem ela, tampouco, a sociedade na qual estamos assentados muda”. O MST, junto com outros Movimentos Sociais atuantes no Campo os quais Camacho (2018) chama de “socio territoriais”, entende isso. Não só entende como luta por uma política pública de Educação do Campo profícua para suas demandas, anseios e perspectivas. Quanto à política de Educação do Campo impingida pelo Decreto em análise; os seus princípios estão elencados no Art. 2º:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional de raça e etnia;

II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados

para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
e

V - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASÍLIA, 2012, p. 82).

Nos Artigos 3º e 4º, estão contidos o apoio que a União dará para que se efetive a política pública de Educação do Campo com o objetivo de sanar a defasagem histórica da Educação de ensino escolar do Campo quando comparada com a mesma modalidade de educação exercida na cidade, e, apoio técnico e financeiro que a União, Estados, Municípios e o Distrito Federal darão objetivando a melhoria da educação básica e superior do ensino no Campo, respectivamente. Importante colocar em relevância nesta etapa do estudo, o real aumento em investimento educacional no Brasil dentre os anos de 2006-2010. Como demonstra a tabela obtida no site do INEP, houve - no período de 2006 a 2010 - gradativo aumento de investimentos no campo da educação básica e do ensino superior no Brasil de acordo com percentual do Produto Interno Bruto (PIB). Assim a tabela se apresenta:

Ano	Todos os Níveis de Ensino	Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
				De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais		
2000	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2001	4,7	3,8	0,4	1,4	1,3	0,7	0,9
2002	4,7	3,8	0,3	1,6	1,3	0,5	0,9
2003	4,6	3,7	0,4	1,5	1,2	0,6	0,9
2004	4,5	3,7	0,4	1,5	1,2	0,5	0,8
2005	4,5	3,6	0,4	1,5	1,2	0,5	0,9
2006	4,9	4,1	0,4	1,6	1,5	0,6	0,8
2007	5,1	4,2	0,4	1,6	1,5	0,7	0,9
2008	5,3	4,4	0,4	1,7	1,6	0,7	0,9
2009	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2010	5,6	4,7	0,4	1,8	1,7	0,8	0,9
2011	5,8	4,8	0,5	1,7	1,6	1,0	1,0
2012	5,9	4,9	0,6	1,7	1,5	1,1	1,0
2013	6,0	4,9	0,6	1,6	1,5	1,1	1,1
2014	6,0	4,9	0,7	1,6	1,5	1,1	1,1
2015	6,2	4,9	0,7	1,6	1,4	1,1	1,3
2016	6,3	4,9	0,7	1,6	1,4	1,2	1,4
2017	6,3	4,8	0,7	1,6	1,3	1,2	1,5

Fonte: [Indicadores Financeiros Educacionais - INEP](#)

Nítido na tabela acima, nomeada "Percentual do investimento direto em relação ao Produto Interno Bruto (PIB), por nível de ensino - 2000 a 2017", é nítido o aumento de 4,9% do PIB investidos em educação básica e superior no ano de 2006, para 5,6% do PIB no ano de 2010. Houve, no período de 2006-2010, aumento no investimento em todas as modalidades de ensino da educação pública: educação de ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Se compararmos os investimentos do ano de 2006 com os do ano de 2016 - ano do golpe político sofrido pela presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff - em educação de ensino escolar público; é nítido o salto de quase 2% a mais investidos no campo educacional da esfera pública. Ainda que de forma tímida e aparentemente pouco expressiva, houve real aumento em investimento na educação pública básica e superior no Brasil dentre os anos de 2006-2010; recorte histórico de interesse deste estudo. Assim: o apoio técnico e financeiro para consolidação do Decreto em análise se cristalizou.

O Art. 5º diz respeito à política de formação para professores atuarem no ensino escolar no Campo. Este artigo apoia-se no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A política de formação docente para atuação nas escolas de Campo, desde muito antes de 2009-2010, se faz como demanda dos sujeitos do Campo, sobretudo das escolas de assentamento inseridas dentro do MST. As escolas de assentamento partilham de problemas semelhantes com as demais escolas rurais: a ausência de infraestrutura das instalações escolares; as classes multisseriadas;

a falta de qualificação do quadro docente; a insuficiência de materiais pedagógicos; dentre outros. Assim, Andrade (1997) salienta:

As escolas existentes nos assentamentos partilham dos mesmos problemas que qualquer escola do meio rural. A convivência dos trabalhadores com o cotidiano da escola torna possível o reconhecimento de suas deficiências: a precariedade das condições de funcionamento, as classes multisseriadas, a alta rotatividade das professoras e suas baixas qualificações, a falta de material pedagógico, etc (ANDRADE, 1997, p. 249).

A “baixa qualificação” dos docentes atuantes tanto nas escolas de assentamentos quanto em qualquer outra escola rural (uma vez que partilha os ambientes de ensino situados no Campo dos mesmos problemas), se apresenta como problema recorrente na educação de ensino escolar promovida no Campo, e, ao mesmo tempo; um desafio posto aos Movimentos Sociais do Campo e aos agentes públicos no que diz respeito à resolução.

O inciso II do artigo 5º do Decreto em análise, trata de regular a formação docente no âmbito da pedagogia da alternância bem como de outras metodologias que atendam as especificidades da Educação do Campo. Este inciso, em específico, além de - entre linhas - desnudar preconceitos existente dos docentes em relação ao alunado do Campo e suas famílias; é claramente uma resposta do governo brasileiro do período em atender a demanda social dos Movimentos Sociais do campo no que diz respeito ao investimento em formação docente para professores atuarem no ensino escolar do Campo. Assim, o art. 5º e o inciso citado se apresentam:

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam as especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASÍLIA, 2012, p. 84).

Ora; atender as especificidades da Educação do Campo, por intermédio de uma política pública de formação docente ligada à vida dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo, é formar docentes dentro de uma orientação que valoriza o aspecto antropológico de familiarizar-se com os que lhe são estranhos, e, permitir que estes estranhem os que lhe são familiares.

Assim, Andrade (1997) coloca o problema dos docentes que não têm a escola do Campo e a escola de assentamento como opções concretas de trabalho; preconceitos recorrentes em escolas do Campo, sobretudo as de assentamento, e a igual demanda do MST por investimentos e política pública de formação docente para professores atuarem no Campo:

Um dos problemas mais visíveis apontados pelos assentados são as professoras, que não têm a escola rural, e particularmente a escola do assentamento, como uma opção concreta de trabalho. Na maioria das vezes, elas assumem por terem que se enquadrar no esquema de distribuição de classes existentes na rede estadual do ensino paulista. A escolha e distribuição das classes é vinculada a um sistema de pontuação que expressa a titulação e a experiência do professor em sala de aula. Esse critério minimiza a responsabilidade de professores capacitados e mais experientes em assumirem as classes rurais. Desta maneira, as professoras de escolas rurais, geralmente em início de carreira, diante da primeira possibilidade de mudança, deixam a escola do assentamento, trocando-a pela escola na cidade.

[...] Constatou-se, em alguns assentamentos pesquisados, que as professoras chegaram nestas escolas com um pré-julgamento sobre sua clientela: “crianças pobres”, “alunos trabalhadores”, “filhos de baderneiros”, “vagabundos”, “invasores de terra”.

A liderança daqueles assentados aponta para a necessidade de um maior investimento na formação da professora, pois consideram que, sem a sua participação, fica difícil pensar em qualquer tipo de educação (ANDRADE, 1997, p. 250-251).

Claramente, a política de Educação do Campo - regulamentada pelo Decreto vigente - foi influenciada pelos Movimentos Sociais que, nos Campos brasileiros, atuam no sentido de dignificar suas existências por intermédio da luta política. A educação de ensino escolar como direito humano subjetivo se configura como uma maneira de estar, se colocar e pensar o mundo com o mundo em constante movimento. Este Decreto em análise é um bom exemplo de como as lutas criam as leis: não o contrário.

Do art. 11º ao art. 18º fica instituído o PRONERA como parte integrante da política de Educação do Campo. Se constituem como objetivos do PRONERA:

Art. 12º Os objetivos do PRONERA são:

I – Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA, em todos os níveis de ensino;

II – Melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e

III – Proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASÍLIA, 2012, p. 86).

Em linhas gerais, o PRONERA visa empregar a política de Educação do Campo em contexto de assentados na Reforma Agrária. Isto é: a) efetivar formação em todos os níveis para os jovens e adultos beneficiários do PNRA; b) melhorar as condições de acesso à educação de ensino escolar para o público do PNRA e; c) melhorar os assentamentos, por intermédio da qualificação dos jovens e adultos, que neste universo integram bem como qualificar profissionais para desenvolver atividades educacionais e técnicas nos assentamentos.

Fernando Haddad, Ministro da Educação no governo Lula entre os anos de 2005 a 2010, quando o presente Decreto foi sancionado, assim se manifestou sobre o PRONERA: “...Políticas institucionalizadas dão mais vida aos movimentos sociais, facilitam a luta por avanços e dão à sociedade a condição de perseguir políticas mais ambiciosas¹¹”. Por “políticas mais ambiciosas” entendemos a efetiva Reforma Agrária nos moldes clássicos, pretendida por João Goulart como discutido no capítulo I. Reforma Agrária que, uma vez cristalizada, tenderia à inevitável desapropriação dos latifúndios existentes no Brasil.

Segundo o “manual de operações do PRONERA” (2016), o programa surge da demanda de Movimentos Sociais e sindicais do Campo no ano de 1998. No intuito de promover o Programa, os principais objetivos elencados são: justiça social no Campo por intermédio da alfabetização de jovens e adultos, e, a formação de educadores para atuarem nas escolas de Campo e na formação técnico profissional nos níveis médio e superior para os beneficiários do PNRA. Assim, o manual de operações do Programa se manifesta:

O PRONERA nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais do campo. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis e modalidades de ensino.

O Programa promove a justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação, na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas do campo e na formação técnico profissional de nível médio, superior, residência agrária e pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* (BRASIL, 2016, p. 8).

O manual de operações do PRONERA deixa nítido a influência exercida pelos Movimentos Sociais e sindicais atuantes nos Campos brasileiros, no sentido de efetivarem uma

¹¹ Veja mais em: proneraprogramas.mec.gov.br. Acessado por último em: 07/2021.

política pública de Educação no Campo confluyente com os anseios dos envolvidos nos movimentos e nas instâncias de lutas. Assim, segundo Rodrigues e Bonfim (2017):

O Decreto nº 7352/2010 surge em resposta às demandas sociais em nome de uma educação do campo que esteja de acordo com a realidade do povo camponês. Ele dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, o PRONERA.

O art. 1º do Decreto estabelece que a União tem o dever legal de ampliar a política da educação do campo, sendo que os Estados, Municípios e Distrito Federal colaborarão com o desenvolvimento dessa política. Importante considerar que esse Decreto acaba evidenciando como política de educação do campo não apenas a educação básica, ou seja, da educação infantil ao ensino médio, mas também determina como política o ensino superior para essa parcela da população.

Sem dúvida tal determinação é de suma importância, pois possibilita a população da área rural chegar ao ensino superior, dando condições e possibilidades para que as pessoas que vivem no campo possam ter uma qualificação profissional de âmbito superior. (RODRIGUES; BONFIM, 2017, p. 1380).

Como já mencionado, o PRONERA objetiva não somente a melhora (em termos qualitativos) da educação de nível básica impingida ao Campo, como também visa possibilitar que a população vivente no Campo possa ter qualificação profissional de nível superior. Por esta razão defendemos a ideia de que o PRONERA é, por excelência, a política pública de Educação do Campo. Pois anseia garantir qualidade por intermédio de investimentos na Educação do Campo em todos os níveis: ensino infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Antônio Munarim (2011), no que diz respeito à política pública de Educação do Campo, decreto aqui em análise, coloca a questão em termos de avanços significativos para a Educação do Campo no que pese a histórica ação “anticampo” do Estado brasileiro:

Em que pese a histórica e hegemônica vertente anticampo do Estado brasileiro e seu PNE, percebemos dois conjuntos de ações que se relacionam e são determinantes de uma nova prática iniciada na última década, ensejando, enfim, políticas públicas de Educação do Campo que apontam para um projeto anti-hegemônico. Significa dizer que, embora muito lentamente e contrariado de forma explícita pelos efeitos do PNE, o próprio Estado vem passando por mudanças estruturais que sinalizam uma inflexão.

Um primeiro conjunto de ações que denotam essa inflexão identifica-se justamente na forma de um marco legal já bastante significativo, no qual constam a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo – e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Como não é possível analisar o novo PNE em confrontação ao que se encerra, por não estar ainda elaborado, proponho uma incursão sobre as Diretrizes Operacionais e, principalmente, sobre o Decreto nº 7.352/2010, no sentido de se evidenciar as

conquistas políticas da Educação do Campo no âmbito da estrutura do Estado (MUNARIM, 2011, p. 54-55).

A lentidão no processo de efetivar política pública de Educação do Campo, evidenciado por Munarim (2011), corre pari-passu à morosidade em investimentos em Educação Básica, de modo geral, evidenciado na tabela exposta anteriormente. Apesar de ter ocorrido aumento de recurso público direcionado à Educação Básica entre os anos de 2006 a 2010; este efetivou-se de modo tímido e aparentemente pouco expressivo. Porém, como mencionado por Munarim (2011), o Decreto nº 7.352/2010, evidencia mudança (mesmo que de forma morosa, gradual e paulatina) na estrutura do Estado brasileiro no que diz respeito à educação de ensino escolar no Campo.

Agora, especificamente sobre o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 e seus impactos, como legalidade auferida pela política de Educação do Campo e o PRONERA; Munarim (2011) afirma que:

De um lado, enfim, é possível dizer que se tem no Brasil uma política pública, no seu sentido de política permanente, porque é materializada no escopo do Estado brasileiro. Com efeito, bem mais do que as Resoluções do CNE que é “apenas” um órgão de aconselhamento de um ministério (MEC), o Decreto, baixado pelo Presidente da República, tem muito mais forte o sentido de concretização dos resultados – nesse caso positivo – das lutas sociais por Educação do Campo empreendidas até o presente. Significa um momento alto no processo de materialização dessas lutas (Poulantzas, 1985), que acabam por compor o próprio desenho da instituição Estado nesse contexto de disputas. Importante ponto de chegada, o Decreto é, simultaneamente, um suporte para sustentar os ideais dessas mesmas lutas, que continuarão nos espaços próprios das organizações e movimentos sociais e no interior das esferas estatais.

Ao mesmo tempo, e comprovando a primeira observação, ao dispor sobre o Pronera como parte de seu conteúdo essencial, o Decreto eleva esse programa governamental à categoria de política pública e valoriza, em vez de criminalizar, a ação das organizações e movimentos sociais do campo concernentes à educação escolar no âmbito da reforma agrária. Nesse sentido, para além da referência à reforma agrária, o Decreto significa também um esforço oficial ao projeto de agricultura camponesa. Duas observações de ordem geral dizem respeito, uma, ao espírito estruturante do Decreto e, a outra, à sua efetivação em práticas educativas (MUNARIM, 2011, p. 56-57).

A materialização da política de Educação do Campo e o PRONERA no escopo do Estado brasileiro, como aponta Munarim (2011), só foram possíveis graças à pressão das organizações e Movimentos Sociais atuantes no processo de efetivação da política pública de Educação do Campo concatenada à realidade campesina. O PRONERA, como política pública de Educação do Campo, tende a ser (na defesa de política que fazemos, generalizado em suas nítidas especificidades) não apenas para os assentados da Reforma Agrária; mas para todos os povos que habitam os Campos no Brasil. A efetiva garantia de qualidade nos processos

formativos da Educação Básica e da Educação de nível superior tem que, necessariamente, ser estendida também aos povos caiçaras, os ribeirinhos, os povos indígenas, os atingidos por barragens, entre outros.

Fechando a análise deste capítulo, evidencia-se que as concepções de Estado, Indivíduo e Educação - dentro do modelo econômico neoliberal - estão impregnadas de limitações decorrentes da força capitalista exploratória que o mercado impõe sobre os diferentes povos com a legitimação do Estado. Se de um lado é necessário construir uma educação pública e de qualidade para o desenvolvimento dos sujeitos; por outro, os investimentos baixíssimos no setor educacional (sobretudo nos governos Michel Temer – 2016/2018 e Bolsonaro -2019/ atualidade), têm favorecido o crescimento das instituições privadas, provocando um regresso na questão “Escola para todos”.

Dessa maneira, pensar em uma educação alternativa dentro da sociedade capitalista é bastante desafiador pois “somente um movimento de massa genuinamente socialista será capaz de conter e derrotar as forças que hoje empurram a humanidade para o abismo da autodestruição.” (MEZÁROS, 2003). Dessarte, pensamos que para essa mudança acontecer, sejam necessários projetos que objetivem a luta coletiva bem como políticas públicas educacionais que assegurem os direitos constituídos no campo da Educação.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaríamos de salientar que este trabalho foi fruto de uma construção coletiva. Envolveram diretamente neste processo: Leandro Mesquita Marques, Pesquisador e Professor da Educação básica do Estado de Mato Grosso; Professora/Pesquisadora Lindalva Maria Novaes Garske, na condição de orientadora; Professora/Pesquisadora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, e, Professor/Pesquisador Rodrigo Simão Camacho, respectivamente, como membros analisadores desta dissertação.

A proposta desta dissertação foi analisar, dentro do período do governo presidencial de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) pelo Partido dos Trabalhadores, quais foram as influências subjacentes ao processo de criação das políticas públicas de Educação orientadas ao Campo. O recorte histórico deste esforço acadêmico se limitou no período de 2006 a 2010. O recorte geográfico é o Brasil. Assim, procuramos entender como as políticas públicas orientadas ao Campo neste recorte histórico, foram influenciadas. Esta dissertação se encontra dividida em quatro capítulos como salientaremos abaixo.

Trazemos à luz, neste trabalho, que a questão da Educação do Campo, no Brasil, é ampla e requer mais pesquisas para melhor esclarecimento da problemática. O leque de análise para nós pesquisadores é bastante complexo: formação de educadores voltados à práticas pedagógicas no Campo; política de currículo a ser efetivada nas escolas de Campo; política de financiamento para as escolas de Campo; história da Educação Rural; contexto histórico de surgimento do Paradigma da Educação do Campo; diferença entre Educação do Campo e Educação Rural; como o Estado brasileiro, historicamente, tratou a questão das políticas públicas de ensino orientadas a prática pedagógica no meio rural; entre outros. É inesgotável a gama de possibilidades de pesquisa imbricadas à questão da Educação do Campo. Ao que nos parece; cada vez mais estes problemas se complexificam. E a complexificação destes problemas corrobora com a afirmativa de que é inesgotável o campo de pesquisas relacionado à Educação do Campo.

No intuito de avançar sobre o entendimento destas questões, tratamos de nos envolver com esta pesquisa. Percebemos no processo de construção desta dissertação que a temática condizente com a Educação do Campo corre pari-passu com outra temática: a da Reforma Agrária. Nítido se apresentou que a Educação do Campo foi fruto das mobilizações feitas por Movimentos Sociais os quais Camacho (2018) e Fernandes (2018), respectivamente, chamam de Movimentos Socioterritoriais. A luta pela Educação do Campo corre na esteira da luta pela política de Reforma Agrária. Não que a Educação do Campo, como política pública, seja ou

esteja subordinada à política de Reforma Agrária no Brasil. Antes, a política pública de Educação do Campo, sobretudo o PRONERA, serviu, serve e servirá (enquanto imperar injustiças sociais no Campo) como instrumento de luta política por distribuição justa de terra. A política pública de Educação do Campo, apregoada e defendida principalmente pelo MST, converte-se em ferramenta de extrema importância para a efetiva Reforma Agrária. É impossível, quando pretendemos entender a dimensionalidade da Educação do Campo, separá-la do entendimento sobre a questão da Reforma Agrária no Brasil.

A discussão imperante no capítulo I tratou dos referenciais teóricos aprofundados no decorrer da pesquisa bem como do método empregado na realização desta dissertação. Observamos, embasados nos referenciais elencados no primeiro subtítulo, que há no modo de produção capitalista um antagonismo de classes inexorável do mesmo. A burguesia, classe detentora dos meios de produção (terra, indústria, comércio e capital fictício/especulativo/financeiro), não se faz e nem existe sem sua base produtiva, isto é: o proletariado. Esta classe (proletariado), por estar separada dos meios de produção - uma vez concentrados nas mãos da burguesia - não encontra outra alternativa de sobrevivência em nosso meio que não a venda de sua capacidade física e mental de trabalho. Essa relação de classe também é expressa no Campo. De mesmo modo, essa relação se expressa no campo da Educação do Campo. O latifúndio e a empresa agrícola, personificados no agronegócio, se territorializam na medida que desterritorializam o agricultor familiar/camponês. O que sobra de recursos, investimentos e subsídios do Estado para o agronegócio e o latifúndio; falta, diametralmente, para a agricultura familiar/camponesa. Essa relação desigual e injusta de classes no Campo – latifúndio e agronegócio *versus* agricultor familiar/camponês – fez surgir Movimentos Sociais de luta pelo acesso à distribuição igualitária de terra os quais Camacho e Fernandes chamam de Movimentos Socio territoriais. Estes Movimentos, logo perceberam que um tipo de Educação pública, gratuita e de qualidade no Campo, concatenada a seus respectivos cotidianos serviria como instrumento importante de luta no acesso à terra. Os Movimentos Socio territoriais lutaram pela efetivação de uma política pública de Educação do Campo imbricada a seus interesses.

No subtítulo “Educação do Campo X Educação Rural: Políticas e Paradigmas em Disputa”, realizamos a discussão sobre como são pensados o Paradigma da Educação do Campo e o Paradigma da Educação Rural. A Educação do Campo nos mostrou como um tipo de Educação intimamente relacionado ao conceito de omnilateralidade, ou seja: um modelo de educação que encontra, no trabalho, seu princípio educativo. Como base de fundamentação; a Educação do Campo, tal como foi pensada, bebe na fonte direta da Pedagogia Socialista,

elaborada por Pistrak (2011) no período de revolução socialista bolchevique na Rússia em 1917. Existe, portanto, neste modelo de Educação do Campo; uma tendência de ensino o qual tem por finalidade a práxis social, isto é: a indissociabilidade entre a teoria e a prática. A orientação ao bem estar do coletivo tem primazia sobre o bem estar do indivíduo, e, é por essa razão que este tipo de Educação do Campo omnilateral/socialista requer, para sua efetiva realização, o fim do modo de produção capitalista bem como instauração de uma sociedade fundada no socialismo. Este é o tipo de Educação do Campo que esse estudo sai em defesa.

Já a Educação Rural é o oposto. Este tipo de educação nos mostrou como ligada à unilateralidade. Este tipo de educação - que fique claro - reduz a totalidade da Educação à categoria Ensino. Encontra como princípio a fragmentação/especificação/particularização dos processos ligados ao Ensino/aprendizagem. É o modelo de educação/ensino que serve como uma luva para o modo de produção capitalista e a perpetuação do mesmo. Entendem, os defensores deste modelo de educação/ensino (os quais são os intelectuais do PCA), o capitalismo como o fim da história. Neste modelo de educação/ensino, o indivíduo atomizado tem primazia sobre o coletivo. É um modelo de ensino que forma indivíduos orientados à produção maximizada de Commodities agrícolas. E essa produção maximizada de matéria prima agrícola requer uma instrumentalização e mecanização cada vez mais técnica no Campo. Essa tecnologização no Campo gera desemprego uma vez que essas máquinas substituem inúmeros trabalhadores necessários no processo produtivo. Este modelo, educação rural, é modelo de educação/ensino o qual este estudo se opõe.

Observamos, no terceiro subtítulo do capítulo I, “Sobre o Referencial Teórico/Metodológico”, como foi desenvolvido o método “Ciclo de Políticas” por Ball. Este método consiste em três contextos fundamentais quando pretendida a análise sobre a emergência das políticas públicas de ensino que são: a) contexto de influência; b) contexto da produção textual, e, c) resultados decorrentes da efetivação de determinada política pública de ensino. Com base no “Ciclo de Políticas”, método de pesquisa elaborado por Stephen Ball, constatamos que houve, entre 2006 e 2010, influência dos Movimentos Sociais maior que dos agentes do neoliberalismo cristalizados no latifúndio e empresa agrícolas no processo de criação das políticas públicas educacionais voltadas ao Campo. Esse tópico foi aprofundado no capítulo IV desta dissertação, como vimos.

No quinto subtítulo, “Tipos de Reforma Agrária no Mundo”, procuramos esclarecer ao/a leitor(a) nosso entendimento sobre Reforma Agrária. Com base na obra de Stedile (2012), percebemos a existência de cinco tipos ideais de Reforma Agrária ocorridas no mundo, bem como a existência de Políticas de Assentamentos Rurais. Ocorreram, desde o séc. XIX, os tipos

de Reforma Agrária Clássica; Anticolonial; Radical; Popular; Parcial; de Liberação Nacional; Socialista, e, a Política de Assentamentos Rurais.

A principal característica da Reforma Agrária Clássica consiste na desapropriação e distribuição massiva de terras para a população que deseja trabalhar na terra. Este tipo de Reforma Agrária ocorreu na Europa, durante o processo de industrialização; nos Estados Unidos, durante o governo de Abraham Lincoln no século XIX se estendendo até o Pós-Segunda Guerra Mundial. Outra característica deste tipo Clássico de Reforma Agrária é sua determinante legal, ou seja: se tornou uma das primeiras legislações aplicada pelo Estado Moderno burguês.

Resultou da Reforma Agrária Anticolonial, a desapropriação das terras antes pertencente às elites agrárias subordinadas à metrópole bem como a divisão destas terras entre os camponeses sem terras locais. Ocorre este tipo de Reforma Agrária no Haiti, no século XIX. De forma limitada, se estende pelos países do Paraguai e Uruguai.

Como vimos, foi de característica da Reforma Agrária Radical a tentativa de destruir a classe latifundiária e, no lugar, distribuir terras, de forma justa, entre os camponeses. O primeiro país a efetivar este tipo “Radical” de Reforma Agrária foi o México, dentre os anos de 1910 a 1920, com Pancho Villa no Norte, e, Emiliano Zapata no Sul. O segundo país a implementar este tipo de Reforma Agrária “Radical” foi a Bolívia, durante o processo de Revolução Popular dentre os anos de 1952 a 1954. Em ambos os casos; as elites retomaram o poder econômico e político. Porém, a distribuição de terra uma vez feita; permaneceu.

Embutida na concepção “Popular” de Reforma Agrária, há a necessidade de distribuição massiva de terras sem que, necessariamente, se abale as estruturas do modo de produção capitalista. Ocorreram diversos tipos de Reforma Agrária deste tipo. Para citar alguns exemplos temos: a) China, no processo de Revolução chinesa entre os anos de 1930 e 1950; b) Vietnã, na década de 1950; c) Guatemala, na década de 1950; d) Egito, também na década de 1950; e) Cuba, no ano de 1959, e, f) Nicarágua, durante a Revolução Sandinista entre os anos de 1979 e 1989.

A Reforma Agrária Parcial ocorreu em diversos cantos do planeta: África, América Latina e Ásia. Este tipo de Reforma Agrária aconteceu dentro de um ambiente político revolucionário no séc. XX. Todavia, não teve caráter massivo e amplo uma vez que a classe latifundiária compunha boa parte dos governos nos países dos continentes citados.

O tipo de Reforma Agrária elencada como de “Liberação Nacional” aconteceu basicamente em países do continente africano. Corria na esteira das lutas pela independência dos países africanos e da descolonização desses. Esta Reforma ocorreu na década de 1960 e

teve como prerrogativa a apropriação das terras dos colonos brancos europeus por governos locais e a distribuição destas terras entre líderes tribais e comunidades diversas. Os países os quais, de forma mais contundente, efetivaram este tipo de Reforma foram: Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Congo, Líbia, Argélia e Tanzânia.

Finalizando a tipologia de Reforma Agrária desenvolvida no mundo, Stedile (2012) categoriza a Reforma Agrária de tipo “Socialista” como aquela que objetivava a distribuição de terra de forma ordenada pelo Estado. Os países que efetivaram este tipo de Reforma Agrária foram aqueles que compunham o chamado bloco Soviético. Esses países, sob o governo de Stalin, eram: Iugoslávia, Coréia do Norte, Alemanha Oriental, Ucrânia, dentre outros.

No caso brasileiro, nenhuma das tipologias acima descritas sobre o modelo de Reforma Agrária cunhadas em diversos países, localizados em diferentes lugares do planeta, entraram em exercício. Antes, segundo Fernandes (2018), a Reforma Agrária em nosso meio ainda está ocorrendo e não será (assim como não é) uma Reforma Agrária abrupta. A questão agrária no Brasil é central quando se pretende uma análise da formação social de nosso Estado Nação. Vimos que o primeiro governo a tentar implantar uma Reforma Agrária clássica no país foi o governo de João Goulart (1961-1964). Porém, a tentativa não teve sucesso. A disparidade entre quem possui e quem nada possui (no caso terra) fez com que Movimentos Sociais surgissem em nossa sociedade, reivindicando distribuição de terras de forma justa.

Fernandes (2018) esclarece a questão da política de Reforma Agrária no Brasil desde o processo de redemocratização (1985) até o governo Dilma Rousseff (2015). Nesse período, o maior número de assentamentos criados em prol da Reforma Agrária se deu no governo de Luís Inácio Lula da Silva, presidente do Brasil entre os anos de 2003 e 2010, pelo PT. No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi criado o PRONERA; que hoje se configura como a principal política de Educação do Campo. Entretanto, como observamos de acordo com Camacho (2018), esta política só foi implementada por intermédio de pressão dos Movimentos Sociais atuantes no Campo, com participação especial do MST. Mencionamos que diversas ocupações ocorreram nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso em decorrência do massacre de Sem Terras no município de Eldorado dos Carajás, no estado do Pará.

Chegamos ao capítulo II entendendo que a Reforma Agrária no Brasil está ocorrendo e não acontecerá de forma abrupta. De mesmo modo, as políticas públicas de Educação orientadas ao Campo só foram - e são efetivadas - por pressão social protagonizada por Movimentos Sociais no Campo as quais Camacho (2018) e Fernandes (2018) chamam de “Movimentos Socioterritoriais”, com participação plausível do MST.

No capítulo II, priorizamos aspectos relacionados à Educação do Campo no Brasil. A análise que fizemos pontua sobre “Princípios da Educação do Campo”; “História da Educação do Campo no Brasil” bem como “Políticas Públicas Educacionais do Campo no Brasil”. Sobre os princípios da Educação do Campo no Brasil, retornamos a discussão inerente à dicotomia entre Educação do Campo e Educação Rural. Entendemos que o tipo de Educação do Campo é aquela pensada junto com os Movimentos Sociais interessados na temática. O tipo de Educação do Campo que esses Movimentos Sociais promovem entra em confronto, em sua base ideológica, com o tipo de Educação Rural pensada pelos intelectuais do PCA.

São estes intelectuais (PCA) os defensores da ideia do capitalismo como o fim da história, e, tendem a negar a luta/conflito/confronto/conflitualidade social no Campo. A Educação Rural promovida por estes intelectuais é aquela alinhada à ideologia do progresso sistêmico no Campo por intermédio da mecanização/instrumentalização/tecnologização dos processos produtivos do Campo. Inserindo-se como um tipo de educação ligada ao modelo hegemônico de produzir a existência, isto é: ao capitalismo.

Temos Educação do Campo, diferentemente da Educação Rural, como aquela pensada pelos intelectuais do PQA e efetivada como política pública graças à pressão social dos Movimentos Sociais (Socioterritoriais) atuantes no Campo. Estes intelectuais são aqueles organicamente engajados na defesa dos anseios dos Movimentos Sociais e que atuam, portanto, enraizados na luta pela justiça social no Campo. Lutar por justiça social no Campo significa sair em defesa (além da Reforma Agrária) de um tipo de Educação que seja pública, gratuita e de qualidade; concatenada à realidade dos povos viventes no Campo. Uma vez mais, entendemos que o tipo de Educação a ser trabalhada nas escolas de Campo é aquela que encontra, no trabalho, seu princípio educativo. Sendo, portanto, intimamente ligada à Pedagogia Socialista a qual tem como ideal a Omnilateralidade nos processos educativos. Este tipo/modelo de Educação só é possível em uma sociedade não capitalista, ou seja; em um tipo de sociedade socialista. Reiterando; são estes os modelos de sociedade e Educação, respectivamente, que este estudo sai em defesa.

O segundo subtítulo do capítulo II, “História da Educação do Campo no Brasil”, ocupa-se em operar uma digressão no sentido histórico de como a Educação voltada aos povos do Campo no Brasil sempre foi negligenciada pela agenda política. Desde quando os jesuítas mantinham predominância e controle sobre os processos educativos no Brasil; nunca houve uma política (e/ou orientação) de educação efetivada nas áreas rurais daqui. Ainda que a população brasileira fosse predominantemente situada em território rural.

Somente quando há na década de 1930 uma migração intensa das populações das áreas rurais para as cidades; os agentes públicos cristalizaram a ideia do “Ruralismo Pedagógico”. O ruralismo pedagógico, como vimos, tinha como objetivo central manter a população do Campo no Campo. Essa imigração ocorreu na era Vargas (1930-1945). No período, Getúlio Vargas - presidente do Brasil - inicia um plano de desenvolvimento industrial no país que priorizava o progresso da indústria em detrimento do progresso nas áreas rurais.

Tratamos de salientar no terceiro subtítulo do capítulo II, intitulado “Políticas Públicas Educacionais do Campo no Brasil”, o histórico tratamento marginalizado o qual as políticas públicas de Educação voltadas às áreas rurais sofreram. Aliás, em todos os períodos de nossa história política (colônia, império e república); a Educação escolar orientada às populações viventes no Campo nem sequer foi mencionada nos objetivos públicos condizentes com a Educação no país. Quando mencionada, esta ficava a cargo das empresas privadas; sendo de interesse (ou não) da classe latifundiária a sua operacionalização. Somente na LDB de 1996, ocorreu o entendimento sobre a importância de efetivar um tipo de Educação no Campo a qual seja concatenada aos anseios e à realidade dos povos viventes no Campo em contexto social brasileiro.

Chegamos ao capítulo III, intitulado “Descrição das Regulamentações Inseridas no ‘Educação do Campo: marcos normativos’ de 2012”, na pretensão de descrever quais foram as regulamentações (Resoluções, Pareceres, Decretos e Leis) de Educação voltadas ao Campo, criadas no período de 2006 a 2010, contidas no documento citado. Este capítulo foi o único pontualmente descritivo. Tratamos de colocar em evidência quais foram as políticas públicas de Educação do Campo criadas dentre os anos de 2006 a 2010 e quais suas características. Foram as regulamentações: a) o Parecer CNE/CEB n° 1, de 02 de fevereiro de 2006; b) o Parecer CNE/CEB n° 3, de 18 de fevereiro de 2008; c) a Resolução n° 2, de 28 de abril de 2008; d) a Lei n° 11.947, de 16 de junho de 2009; e) o Decreto de n° 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e, f) o Decreto n° 7.352, de 04 de novembro de 2010.

No capítulo IV, “Contexto de Influência(s) onde os Pareceres, Decretos, Resolução e Lei Descritos no Capítulo 3 Emergiram”, tratamos de enfatizar como as políticas públicas educacionais orientadas ao campo, inseridas no documento “Educação do Campo: marcos normativos” (2012) da SECADI, foram influenciadas. Ou seja; pretendemos saber quais os grupos de interesses mais influenciaram na criação das políticas públicas implementadas no documento mencionado dentre os anos de 2006 a 2010. Este foi o capítulo mais trabalhoso que nos envolvemos. Aqui tentamos aplicar e aprofundar o entendimento do método “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball.

Embora - como salientado por Camacho (2013), Munarim (2011) e outros autores - a política de Educação do Campo tenha sido resultado positivo da luta dos Movimentos Sociais e Sindicais no âmbito da educação de ensino escolar no Campo; no Brasil, no período de 2006 a 2010, houve uma guinada neoliberal no campo de intervenção nas políticas públicas educacionais.

Apesar dos Movimentos Sociais (principalmente) terem atuado no sentido de efetivar política pública de Educação no Campo; os agentes do neoliberalismo também influenciaram a criação de política pública no Brasil no período de 2006 a 2010. Trazendo de novo Ball para a discussão, o autor se mostra suficiente e pontual quando coloca a questão de como o neoliberalismo e seus agentes influenciam a criação e as reformas educacionais no mundo globalizado. Assim, o autor cita do exemplo da Cambridge Education que:

Aqui, a empresa não é apenas uma conselheira ou consultora; ela está produzindo política educacional textualmente em primeira mão bem como está introduzindo políticos locais e funcionários públicos nas práticas e nas perspectivas da política ocidental e na formulação de políticas. Aqui a privatização da política está na sua forma mais direta. Novamente, vemos a mercantilização do conhecimento da política educacional. Conhecimento e experiência são vendidos como o efeito de políticas móveis, conceitos de política e linguagens entre os contextos nacionais, principalmente do Oeste para o leste e do norte ao sul (BALL, 2014, p. 178).

No Brasil, essa influência de empresas do setor privado atuando na promoção de política pública no campo educacional é perceptível. Assim, a Pearson Education – gigante global no mercado educacional bem como maior empresa de educação do mundo – em 2010, estabeleceu uma parceria estratégica com o Sistema Educacional Brasileiro (SEB) adquirindo os Sistemas de aprendizagem escolar do SEB por uma quantia de 326 milhões de libras; o equivalente, no período, a mais de 2 bilhões de reais. Dessa forma, sobre esta aquisição da Pearson Education, Ball diz:

Em julho de 2010, a Pearson, estabeleceu uma parceria estratégica com o Sistema Educacional Brasileiro (SEB) e adquiriu os sistemas de aprendizagem escolar do SEB (por 326 milhões de libras), isso serve 450 mil alunos de escolas públicas e privadas no Brasil (BALL, 2017, p. 201).

Como se observa; a educação escolar é um ramo extremamente lucrativo. A percepção desta prática mercadológica extremamente lucrativa no campo educacional cada vez mais ganha aderência de empresas que não enxergavam, tempos atrás, a educação escolar como

promissora em termos de rendimento de capital. Assim, cada vez mais, empresas que antes atuavam em ramos como: setor alimentar, farmacêutico, de habitação e de moda; investem ou migram seus investimentos para o campo educacional, o qual se mostra cada vez mais lucrativo e rentável.

Dessarte, segundo Ball:

A outra dinâmica em relação ao edu-business é o interesse crescente nessa área pelo capital privado, ou seja, investimentos e aquisições realizadas por firmas de capital privado ou de risco, cada uma com seu próprio conjunto de objetivos, preferências e estratégias de investimentos. Eles injetam capital de giro em uma empresa-alvo para alimentarem a expansão, o desenvolvimento de novos produtos, ou a reestruturação das operações da empresa, gestão ou propriedade, embora em alguns casos o interesse está nos bens ao invés de no próprio negócio.

[...] Em 2009, a John Bauer foi comprada pela maior empresa da Dinamarca de capital privado, Axcel, que então tinha investimentos no valor de 14 bilhões de coroas dinamarquesas. Outras áreas principais de investimentos da Axcel estão na habitação, na moda e nos alimentos para animais (BALL, 2017, p. 190-191).

As fusões de empresas ligadas à diversos setores da economia com o ramo educacional se efetivam - na medida em que o Estado atua como interlocutor no desenvolvimento de novas políticas no campo educacional - propiciando não apenas a cristalização dessas fusões; mas também, e sobretudo, incentivando a gradual passagem da educação escolar como direito subjetivo de todas as pessoas para a concepção de educação escolar como mercadoria. Desta maneira:

Esse estado está assumindo cada vez mais os papéis antes limitados às organizações do setor público e ao próprio Estado, por meio de envolvimento na entrega, no diálogo e na tomada de decisões. Novamente, podemos ver a importância das interconexões – as redes de políticas, de negócios e da ideologia da prática neoliberal e o fluxo de ideias e de oportunidades entre eles (BALL, 2017, p. 193).

Ou seja; o que está em curso no panorama de políticas públicas educacionais no mundo é a captura do Estado e de funções as quais antes eram limitadas à organização do setor público pela iniciativa privada. Há uma nítida interconexão de agentes políticos (funcionários públicos, deputados e senadores, entre outros) com a iniciativa privada; criando os primeiros ambientes favoráveis de investimentos no ramo educacional para o segundo.

Todavia, houve - no que diz respeito à a criação de políticas públicas educacionais voltadas ao Campo no Brasil, no período do governo Lula (2006-2010) - muito mais influência de Movimentos Sociais no processo de criação das mesmas do que influência dos agentes do

Neoliberalismo. Trocando em miúdos: o que esta pesquisa nos mostrou foi que o Neoliberalismo influenciou a política pública educacional de modo geral. Não obstante, no que diz respeito as políticas públicas de Educação do Campo, os Movimentos Sociais conseguiram fazer avançar muitas políticas públicas para este setor outrora relegadas ao segundo plano. Exemplo nítido é o aumento sensível de recursos destinados ao PRONERA no período analisado como observamos.

No ano de 2016, a sucessora de Lula na presidência, Dilma Rousseff, sofreu golpe midiático-empresarial-jurídico-parlamentar. Este golpe de Estado sofrido pela presidenta democraticamente eleita no Brasil, fez com que recursos destinados a serviços públicos essenciais (dentre eles a Educação) fossem cortados. Exemplo de cortes no orçamento dos gastos públicos após o golpe de 2016 pode ser verificado na aprovação do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) 241. Esta PEC - “da morte”, como ficou conhecida pelos opositores de Michel Temer (presidente que assumiu o cargo depois do golpe de Estado contra Dilma Rousseff) - prevê o congelamento de investimentos nos serviços públicos durante 20 anos. No Senado, este mesmo Projeto de Emenda Constitucional tramitou sobre o número 55.

No tocante à Educação do Campo, esta sofreu neste período pós-golpe (2017) uma diminuição drástica em seu orçamento; sendo o menor da história. Assim, Camacho (2020) diz que:

Todavia, é necessário salientarmos quais foram os efeitos do Golpe midiático-empresarial-jurídico-parlamentar para as políticas de Educação do Campo. De acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2017), o orçamento no ano de 2017 para o PRONERA foi o menor da história do Programa, se igualando ao orçamento do governo FHC. A Coordenação do Programa apresenta soluções pela via do financiamento privado, por meio de parcerias com grandes empresas rompendo com a cultura histórica do PRONERA e com sua própria razão de existir, uma política pública financiada com orçamento público, propiciando o acesso dos/as camponeses/as à educação pública (CAMACHO, 2020, p. 101).

Esta pesquisa nos mostra, também, que o atual contexto político é mais drástico ainda. Sobretudo para as conquistas efetivadas no campo da Educação do Campo. No ano de 2018, o candidato pelo Partido Social Liberal (PSL) de extrema direita, Jair Messias Bolsonaro, venceu a eleição presidencial no Brasil. Na ocasião, Bolsonaro derrotou Fernando Haddad, candidato do PT. Bolsonaro estará no cargo de presidente da República Federativa do Brasil até o ano de 2022. Desde que tomou posse do cargo de presidente, Bolsonaro vem promovendo desmontes no que diz respeito às políticas públicas educacionais no país.

Sobre a Educação do Campo; o maior retrocesso da história das políticas públicas destinadas a este setor ocorre no governo atual de Bolsonaro. Por intermédio do Decreto

10.252/2020, Bolsonaro alterou a estrutura do INCRA, extinguindo a Coordenação Geral de Educação do Campo e Cidadania:

O maior retrocesso que tivemos desde a criação do PRONERA foi o Decreto 10.252/2020, publicado pelo governo Bolsonaro, em fevereiro de 2020, que fez uma alteração na estrutura do INCRA, que enfraqueceu o PRONERA. Foi extinta a Coordenação-Geral de Educação do Campo e cidadania, inviabilizando a continuidade do PRONERA (CAMACHO, 2020, p. 102. Apud- GOULD, 2020; MST, 2020).

Cabe salientar a importância de realizarmos cada vez mais pesquisas no campo da Educação do Campo de modo a desnudar estes atuais efeitos da necro-política do atual governo sobre as políticas públicas educacionais voltadas ao Campo. Enquanto pesquisadores engajados no PQA; não podemos deixar de registrar, no âmbito da academia, o descaso do atual governo com a educação escolar orientada aos povos do Campo. Assim, entender o atual contexto de criação de políticas públicas educacionais voltadas ao Campo se faz necessário caso desejamos compreender a atual correlação de forças que tende à precarização e à eliminação de direitos historicamente conquistados e intermediados pela luta política camponesa. Este esforço pretendemos fazer em pesquisa de doutoramento.

Aos povos do Campo, sobretudo os organizados em Movimentos Sociais (Socioterritoriais), cabe a vigilância e a luta social radical sobre este desmonte vigente. Só a luta muda as condicionantes materiais onde a vida das trabalhadoras e trabalhadores do Campo se assenta.

No Brasil, não se atingiu a universalização da oferta pública da educação formal pois ainda há limites em sua acessibilidade em virtude das condições de renda, raça e local de moradia. Há, também, pouca aceitabilidade e adaptabilidade nos serviços ofertados. Isto quer dizer que mesmo com a constituição; a lei não se aplica sem luta. A conquista de avanços na Educação do Campo só é possível devido a forma como os movimentos camponeses organizam-se e conquistam diversos direitos historicamente negados como, por exemplo, a educação.

Diante do exposto; é necessário possuímos uma agenda permanente de luta pela Educação do Campo incluindo a luta contra o analfabetismo; pelo direito à educação em todos os níveis; pela construção de escolas no Campo e pela formação de educadores para atuarem pela transformação político-pedagógica das escolas do Campo (CAMACHO, 2020, p. 102).

Cerremos nossos punhos e vamos à luta!

4. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.

ALMEIDA, Alberto Alexandre Lima; DAMASCENO, Maria Francinete. “O Neoliberalismo e a Educação Brasileira: a qualidade total em questão”. *In: Revista Educação*, v. 10, n° 02, 2015. Disponível em: O neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão - Dialnet (unirioja.es). Acessado por último em: maio. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). “**Por Uma Educação do Campo**”. 5°. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BALL, Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Anne. “**Reforming Education and Changing Schools: Case studies in policy sociology**”. Routledge, New York, 2017.

BALL, Stephen John. “**Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**”. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.

_____. “Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar”. *In: Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89*, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso por último em maio. 2021.

_____. “Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação”. *In: Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: [Currículo sem Fronteiras](http://www.curriculosemfronteiras.org) (curriculosemfronteiras.org). Acesso por último em maio. 2021.

BEECH, Jason. “A internacionalização das Políticas Educativas na América Latina”. *In: Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.32-50, Jul/Dez 2009. Disponível em: A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NA AMÉRICA LATINA (curriculosemfronteiras.org). Acesso por último em maio de 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.

BRASIL. PRONERA – Educação na reforma agrária. Disponível em: http://www.incra.gov.br/educacao_pronera. Acesso em jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Lei número 9394, 20 de dez. 1996.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. “Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA”. Manual de Operações. Brasília, abr. 2004.

BRASIL. Ministério Da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. “Educação do Campo: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas”. Cadernos SECADI 2, Brasília – DF mar. 2007.

CALDART, Roseli Salete. “A Escola do Campo em Movimento”. **In: Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, pp. 60-81, jan/jun 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo20091/EducacaoMII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em maio. 2021.

CALDART, Roseli Salete. “**Dicionário da Educação do Campo**”. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 778.

CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge. “O MST e a Educação”. **In: A reforma agrária e a luta do MST / João Pedro Stédile (org)**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAMACHO, Rodrigo Simão. “A Luta dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses pelo Direito a Educação do Campo”. **In: CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária**, v. 15, n. 38, p. 81-105, dez., 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/54352>. Acessado por último em set. 2021.

CAMACHO, Rodrigo Simão. “A relação dos movimentos socioterritoriais camponeses com a Universidade por meio do PRONERA: diálogos e tensionamentos”. **In: Revista NERA**, Presidente Prudente, Ano 20, n° 39 – Dossiê, pp. 186-210, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5409>. Acessado por último em set. 2021.

CAMACHO, Rodrigo Simão. “**Paradigmas em disputa na educação do campo**”. Orientador: Bernardo Mançano Fernandes. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. – Presidente Prudente: [s.n], 2014. 806 p. Disponível em: [rodrigo_camacho.pdf \(unesp.br\)](#). Acessado por último em set. 2021.

CAMACHO, Rodrigo Simão. “Políticas Públicas no Campo: uma análise do Relatório do II PRONERA (1998-2011). **In: “O Campo no Brasil Contemporâneo: do governo FHC aos governos petistas (questão agrária e reforma agrária – vol I)” / Fabiano Coelho, Rodrigo Simão Camacho (Orgs.)**. – Curitiba: CRV, 2018, 330 p.

CAMACHO, Rodrigo Simão. “Os Movimentos Socioterritoriais Camponeses como Sujeitos Coletivos Educativos: trajetórias dos camponeses-militantes no PRONERA/CEGeo”. **In: “O Campo no Brasil Contemporâneo: do governo FHC aos governos petistas (protagonistas da/na luta pela terra/território e políticas públicas – vol II)” / Fabiano Coelho, Rodrigo Simão Camacho (Orgs.)**. – Curitiba: CRV, 2018, 378 p.

CAMACHO, Rodrigo Simão. “O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio”. **In: Rev. NERA**, v. 22, n. 50, Presidente Prudente, Set/Dez./2019. pp. 64-90. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/5888>. Último acesso em jul. 2020.

CAMACHO, Rodrigo Simão. “O Pronera: uma política pública de educação para inclusão da classe social camponesa”. *In: Revista Mundi Sociais e Humanidades*. Curitiba, PR, v. 2, n. 2, 25, jul./dez. 2017. Disponível em: O PRONERA: UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO PARA INCLUSÃO SOCIAL DA CLASSE CAMPONESA | Camacho | Revista Mundi Sociais e Humanidades (ISSN: 2525-4774) (ifpr.edu.br) . Acessado por último em maio. 2021.

CAPELHUCHNIK, Laura Himmelstein. “Número de programas de pós-graduação no Brasil cresce 45%”. 08/10/2015 - Ano: 48 - Edição Nº: 94 - Educação – Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.usp.br/aun/antigo/exibir?id=7146&ed=1244&f=48>. Acessado por último em maio. 2021.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. “Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *In: Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf . Último acesso em mar. 2021.

DALMAGRO, Sandra Luciana. “A escola no contexto das lutas do MST”. *In: Escola e Movimento Social: a experiência em curso no campo brasileiro*. Célia Regina Vendramini e Ilma Ferreira Machado (organizadoras). – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 216.

DAL RI, Neuza Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. “A educação do movimento dos sem-terra”. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/jun/jul/ago 2004, nº 26, p. 44-57. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a03.pdf>. Acesso em 14. Mar. 2020.

_____. “Educação Democrática e Trabalho Associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas Fábricas de Autogestão”. – São Paulo: Ícone: FAPESP, 2008.

EVANGELISTA, José Carlos Sena; SANTOS, Cátia Regina; SILVA, Luciene Rocha; SANTOS, Arlete Ramos dos. “A política do transporte escolar na educação do campo: impactos e desafios na realidade escolar”. *In: VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*, Vitória da Conquista/Bahia. Brasil, 24 a 27 de outubro de 2017. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/7344/7121>. Acessado por último em jul. 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. *In: Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. “Luta pela Reforma Agrária nos Governos Neoliberais e Pós-neoliberais: FHC, Lula e Dilma”. *In: “O Campo no Brasil Contemporâneo: do governo FHC aos governos petistas (questão agrária e reforma agrária – vol I)”* / Fabiano Coelho, Rodrigo Simão Camacho (Orgs.). – Curitiba: CRV, 2018, 330 p.

FREIRE, Paulo. **“Pedagogia do oprimido”**. 17° Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FREITAS, Luís Carlos de. “Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST”. **In: escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro**. Celia Regina Vendramini e Ilma Ferreira Machado (org). 1° Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p. 216.

FRIEDMAN, Milton (1912-2006). **“Livre para escolher”**; tradução Ligia Filgueiras. 1° Ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Educação Omnilateral”. **In: Dicionário da Educação do Campo.** / Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 778.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Teoria e Práxis e o Antagonismo entre a Formação Politécnica e as Relações Sociais Capitalistas”. **In: Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzcz3y5kSfcxqdRZk/abstract/?lang=pt>. Acessado por último em set. 2021.

GADOTTI, Moacir. **“História das Ideias Pedagógicas”**. 6°ed. São Paulo: Editora Ática, 1998.

GENTILI, Pablo. **“Neoliberalismo e educação: manual do usuário”**. Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

_____. **“O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, Trabalho e Educação”**. Educação e Realidade. Jan/jun. 1995. 20(1): 191-202.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen J. “Do modelo de gestão do ‘Bem-Estar Social’ ao ‘novo gerencialismo’: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional”. **In: Políticas Públicas Educacionais: questões e dilemas** / Stephen Ball, Jefferson Mainardes (organizadores). – São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. “Movimentos sociais na contemporaneidade”. **In: Revista brasileira de educação, v.16, n°47, maio-ago, 2011.** Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Último acesso em julho de 2020.
GRAMSCI, Antonio. “Os Intelectuais e a Organização da Cultura”. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4° Edição, Editora Civilização Brasileira, Rio de Janeiro – RJ, 1982.

GRIMM, Viviane; SOSSAI, Fernando Cesar; SEGABINAZZI, Marília. “Globalização, redes políticas e neoliberalismo: as contribuições de Stephen Ball para pensar sobre políticas educacionais na atualidade”. **In: Práxis Educativa, Ponta Grossa, p. 850-854, v. 11, n. 3, set./dez. 2016** Disponível em: Práxis Educativa (uepg.br). Acesso por último em maio. 2021.

LAUREANO, Delze dos Santos. “**O MST e a constituição: um sujeito histórico na luta pela reforma agrária no Brasil**”. 1º Ed. São Paulo; Expressão Popular. 2007, p. 232.

MAAR, Wolfgang Leo. “**O que é Política?**”. Coleção primeiros passos, editora brasiliense. São Paulo, 1982.

MAIA, Eni Marisa. “Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?”. *In: Em Aberto*, Brasília, ano 1, n. 9, setembro, 1982.

MAINARDES, Jefferson. “**Abordagem do Ciclo de Políticas: uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais**”. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Último acesso em ago. 2020.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. “**Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional**”. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. p.303-318, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Último acesso em jan. 2021.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, S. “**Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas lista de obras de S. J Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias**”. Disponível em: www.uepg.br/gppepe. Acesso em mar. 2021.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. “**Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas**”. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe>. Acesso em maio. 2021.

_____. “**Abordagem do Ciclo de Políticas: uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais**”. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Último acesso em maio. 2021.

_____. “**A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional**”. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 16. agosto de 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Último acesso em maio. 2021.

_____; MARCONDES, Maria Inês. “Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional”. *In: Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. p.303-318, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Último acesso em maio. 2021.

MANIFESTO, Partido dos Trabalhadores. Aprovado pelo Movimento Pró-PT, em 10 de fevereiro de 1980, no Colégio Sion (SP), e publicado no **Diário Oficial da União** de 21 de out. de 1980. Disponível em: <https://pt.org.br/wp-content/uploads/2014/04/manifestodefundacaopt.pdf>. Acessado por último em maio. 2021.

MARQUES, Leandro Mesquita; SOARES, Lidiane Silveira; BRAGA, Ana Paula Malta Rodrigues. “Concepções de Milton Friedman em relação a educação e as consequências das políticas neoliberais aplicadas no campo educacional” ... *In: Anais do Congresso de Pesquisa em Educação - CONPEduc 2019. Anais...*Rondonópolis (MT) UFMT, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/conpeduc2019/213298-CONCEPCOES-DE->

MILTON-FRIEDMAN-EM-RELACAO-A-EDUCACAO-E-AS-CONSEQUENCIAS-DAS-POLITICAS-NEOLIBERAIS-APLICADAS-NO-CAM. Acesso em 25 maio. 2021.

MARX, Karl. “**Manifesto do Partido Comunista**”. 2º Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2014. – (Vozes de Bolso).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. “**Textos Sobre Educação e Ensino**”. Coordenador José Claudinei Lombardi. Unicamp, Faculdade de Educação, Campinas, Brasil, 2011.

MEC. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília/DF: 2007. (Coleção Cadernos SECAD, 2).

MÉSZÁROS, István. “**O século XXI: socialismo ou barbárie?**”. 1º Ed. São Paulo-SP, Editora Boitempo, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna. “Legislação Educacional do Campo”. **In: Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 778.

MOLINA, Mônica C; ROCHA, Maria Isabel Antunes. “Educação do Campo, História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões sobre o Proneiro e o Procampo”. **Revista reflexão e ação, Santa Cruz do Sul**, v. 22, n. 2, jul./dez, 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Último acesso em ago. 2020.

MUNARIM, Antônio. “Elementos para uma política pública de Educação do Campo”. **In: Educação do Campo e Pesquisa Questões para Reflexão**. Mônica Castagna Molina (org). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 152.

_____. “Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21”. **In: Em Aberto, Brasília**, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/a2fa9177-5611-429d-a62f-ae0a6fcb3502?version=1.3>. Acessado por último em mar. 2021.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. “Educação Básica do Campo”. **In: Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 778.

PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. “**A trajetória do Programa Nacional de Alimentação Escolar no período de 2003-2010: relato do gestor nacional**”. Ciênc. saúde coletiva [online]. 2013, vol.18, n.4, pp.909-916. ISSN 1413-8123. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232013000400002>.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (1888-1940). “**Fundamentos da Escola do Trabalho**”. Tradução de Daniel Arão Reis Filho. – 3. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; LIMA, Taissa Santos de. “O legado de Paulo Freire para a formação permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses sobre a formação de

professores”. *In: Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.14, n.01, p. 186 – 210 jan./mar.2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/26351>. Acesso por último em maio. 2021.

RIBEIRO, Marlene. “Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo”. *In: Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 1, jan/mar, 2015, p. 79-100.

RODRIGUES, Margarita Victória. **Educação do Campo: movimentos sociais, legislação, políticas públicas, e gestão compartilhada**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.

RODRIGUES, Hanslilian Correa Cruz; BONFIM, Hanslivian Correa Cruz. “A educação do Campo e seus marcos legais”. *In: IV seminário internacional de representações sociais SIRSSE, VI seminário internacional sobre profissionalização docente (SIPD/CATEDRA/UNESCO)*, 2017. Disponível em: 25287_12546.pdf (bruc.com.br). Acessado por último em ago. 2021.

SANTOS, Ramofly Bicalho. “História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais”. *In: Teias v. 18, n. 51*, (Out/Dez) 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>. Último acesso em mar. 2021.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da; “**Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo**”. Revista Eletrônica de educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549>. Acessado por último em maio. 2021.

SAUER, Sérgio. “Articulações em Defesa da Reforma Agrária”. *In: Dicionário da Educação do Campo*. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 778.

SECCHI, Leonardo. “**Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**”. – São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SILVA, Maria do Socorro. “Da Raíz a Flor: produção pedagógica dos Movimentos Sociais e a Escola do Campo”. *In: Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. / Organizado por Mônica Molina Castagna. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. 152 p.

SOUZA, Celina. “Políticas Públicas: uma revisão da literatura”. *In: Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n° 16*, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Último acesso em jul. 2020.

STEDILE, João Pedro. “Questão Agrária”. *In: Dicionário da Educação do Campo*. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 778.

_____. “Reforma Agrária”. **In: Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 778.

TEIXEIRA, Jhaimes Souza; LIMA, Iracema Oliveira. “Neoliberalismo e Educação no Brasil”. **In: XIII Colóquio Nacional VI Colóquio Internacional do Museu Pedagógico – UESB, 15 a 18 de outubro, 2019**. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/8890/8545>. Acesso por último em maio. 2021.

TRAGTENBERG, Maurício. “**Reflexões sobre socialismo**”. São Paulo: Moderna, 1986. (Coleção Polêmica).

VIERO, Janisse. “**Princípios e concepções da educação do campo**”. – 1. Ed. – Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018.