

# **Educação do campo:** entre a expansão política e o Estado neoliberal

Wender Faleiro<sup>1</sup>, Magno Nunes Farias<sup>2</sup>

## **Resumo**

Atualmente, destaca-se a expansão das políticas em educação do campo, consolidando um movimento de democratização com vistas a possibilitar que seus sujeitos tenham acesso à educação. Além disso, também se observa a dificuldade dessas políticas se materializarem, tendo relação com o neoliberalismo no Estado brasileiro. Objetiva-se aqui investigar como esse movimento neoliberal se insere dentro das políticas de educação do campo. Trata-se de um estudo de natureza descritivo-exploratória, que utiliza uma abordagem qualitativa a partir da realização de revisão bibliográfica. Evidencia-se que poucos estudos apontam para a relação do movimento neoliberal e para o impacto nas políticas educacionais do campo, já que raramente os autores tratam desses dois temas de maneira direta. Os estudos indicam o aumento dos direitos educacionais voltados à educação do campo, assim como a intensificação dos processos neoliberais, como a descentralização da educação, ausência de recursos investidos pelo Estado, fechamentos de escolas do campo, ineficiência no alcance dos jovens e adultos do campo e expansão do agronegócio, fatos que inviabilizam a consolidação da educação do campo. Assim, faz-se necessário que se potencialize e se amplie as lutas dos trabalhadores para que as contradições do Estado neoliberal sejam expostas e para que se intensifique a luta para a efetivação das políticas educacionais.

## **Palavras-chave**

Educação do Campo. Neoliberalismo. Políticas Educacionais.

**1.** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais; professor da Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Goiás; vinculado ao Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo e ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. E-mail: wender.faleiro@gmail.com.

**2.** Mestrando em Educação na Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Goiás; vinculado ao Núcleo de Extensão e Pesquisa em Educação e Desenvolvimento do Campo e ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores – GEPEEC. E-mail: magnonfarias@hotmail.com.

# **Countryside education: between political expansion and the neoliberal state**

Wender Faleiro\*, Magno Nunes Farias\*\*

## **Abstract**

The advancement of education policies in the countryside are currently the focus of attention. If, on one hand, they consolidate access to education for people living in the country, on the other, it has been noted that these policies are difficult to materialize as they are directly related to neoliberalism in Brazil. The goal is to investigate how the neoliberal movement falls within the field of education in the countryside. This is, therefore, a descriptive-exploratory study, drawing on a qualitative approach, conducted from literature review. It has been shown that few studies point to the relationship between the neoliberal movement and the impact on education policies in the country since authors rarely approach these topics directly. Studies indicate that there has been an improvement in educational rights focused on country education, although neoliberal processes such as the decentralization of education, the absence of government investments, the closing of country schools, the inefficiency in reaching out to young people and adults living in the country and the expansion of agribusiness have also been intensified, which prevent education in the countryside from consolidating. Therefore, it is necessary to maximize workers' struggles so that they can expose the contradictions of the Neoliberal State and fight for the consolidation of education policies.

## **Keywords**

Countryside Education. Neoliberalism. Education Policies.

\* PhD in Education, Federal University of Uberlândia, State of Minas Gerais, Brazil; professor at Federal University of Goiás, Catalão Regional, State of Goiás, Brazil; member at the Research and Extension Center on Education and Development in the Countryside, Research and Extension on the Teaching of Sciences and Teacher Training–GEPEEC. E-mail: wender.faleiro@gmail.com.

\*\* MSc student in Education, Federal University of Goiás, Catalão Regional, State of Goiás, Brazil; member of the Research and Extension Center on Education and Development in the Countryside, Research and Extension on the Teaching of Sciences and Teacher Training – GEPEEC. E-mail: magnonfarias@hotmail.com.

## Introdução

A construção de políticas específicas para a promoção da educação do campo no Brasil começou a se efetivar somente na primeira década do século XXI, em grande parte pelas lutas dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que pressionaram o Estado para que fosse inserida a educação dos povos residentes fora dos centros urbanos em suas agendas educacionais, respeitando as especificidades e singularidades do viver do campo e evitando, assim, a importação de modelos de ensino urbanocêntricos para essas populações (ARROYO, 2007; CALDART, 2009).

Ao mesmo tempo em que se evidencia a expansão das políticas em educação do campo, que se consolida como um movimento de democratização com vistas a possibilitar o acesso à educação de qualidade para as pessoas do campo, também se observa a dificuldade dessas políticas se materializarem e se tornarem realmente efetivas, alcançando os lugares mais interiorizados e esquecidos do Brasil, postergando o empoderamento e o direito à educação dos povos do campo. Os precários investimentos do Estado (gerados pela diminuição de suas responsabilidades sociais), para firmar políticas sociais podem ser vistos como impacto do processo neoliberal que vem se fixando no Brasil desde a década de 1990, tendo impacto mais intenso em populações historicamente marginalizadas (SAVIANI, 2013; JESUS; MION, 2005).

## Expansão das políticas em educação do campo

Para a inserção das políticas públicas relacionadas à educação do campo foi necessária uma forte luta dos movimentos sociais, principalmente do MST. O MST surge efetivamente em 1984, no I Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra (ocorrido entre 21 e 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, Paraná) (CALDART, 2003a).

Caldart (2003b) expõe que, inicialmente, a luta por escolas não era uma pauta inserida efetivamente no MST, isto é, a luta pela Reforma Agrária não tinha relação direta com a luta pela escola. Porém, essa relação foi se estreitando e o acesso à educação passou a ser reconhecido como um processo fundamental para a construção do movimento e para a constituição do sujeito Sem Terra. Esse movimento se intensificou com a criação do Setor de Educação, em 1987, que instituiu de forma marcada a necessidade da escola e educação de qualidade como princípio político fundamental para a luta pela Reforma Agrária<sup>3</sup> e a formação dos sujeitos que ali lutam e se constituem.

Assim, o MST foi e ainda é primordial para a constituição e a luta por direitos sociais dos povos do campo, principalmente os relativos à educação, tendo seu início na década de 1980, com a abertura do regime militar (1964-1985) e a intensificação da luta do povo. O regime militar impediu o fortalecimento dos movimentos sociais populares, pela intensa repressão militar,

**3.** A reforma agrária se caracteriza por um “programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso” (STEDILE, 2012, p. 657) para todos os sujeitos que desejam viver no campo e produzir na terra. Os movimentos sociais do campo, como o MST, buscam uma reforma agrária popular, definida por uma distribuição das terras para os camponeses, rompendo relações de poder, e com uma vinculação entre os camponeses e os governos de âmbito popular.

com a finalidade de *“impedir, paralisar ou derrotar as lutas travadas pelos movimentos sociais”* (SANTOS, 2012, p. 673, grifos do autor), por meio da criminalização, vigilância e repressão física. Desse modo, o processo de redemocratização foi essencial para que os movimentos pudessem se potencializar em defesa da justiça social. Outro ponto fundamental para a legitimação da luta foi a promulgação da Constituição de 1988, documento que marca várias conquistas sociais. Nela, o acesso e a permanência na escola se caracteriza como um direito de todos, cabendo à União, aos estados e aos municípios o papel de elaborar, implantar, manter, financiar e avaliar políticas educacionais que atendam a todas as necessidades da população brasileira, inclusive dos povos do campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Na década de 1990, aconteceram diversos fóruns e conferências para discutir, construir novos saberes e pensar em projetos político-pedagógicos e políticas públicas focadas na educação do campo, tendo como centralidade as pessoas do campo, com sua participação efetiva em todas essas elaborações (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). Destaca-se aqui o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997, evento marcado pela insatisfação dos atores políticos, como o MST, as organizações científicas e as universidades, com a má qualidade e a falta de acesso à educação básica e superior para as pessoas do campo. Esse foi um evento crucial para incentivar uma movimentação política mais incisiva desses atores (LIMA; SILVA, 2015).

Um dos movimentos legais que marcaram a abertura estatal em prol da educação do campo, que ocorre apenas nos anos 2000, foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, documento que atesta a necessidade de um olhar específico para a população do campo e institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Há, ainda, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28

de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Esse foi o primeiro documento normativo que leva o termo educação no campo, juntamente com seus princípios, e incentiva assim a (re)criação de escolas do campo, colocando como inaceitável os sujeitos camponeses se mobilizarem para escolas urbanas (MUNARIM, 2011).

Em 2004, foi também instaurada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) no âmbito do Ministério da Educação (MEC), com o intuito de colocar em prática políticas educacionais que respeitem a diversidade cultural e que pudessem alcançar todas as escolas rurais e os assentamentos. Além disso, para conseguir olhar as particularidades financeiras de políticas reguladoras em todos os níveis de educação foi criada, dentro da Secretaria, a Coordenação de Educação do Campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Outro documento é o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que traz aspectos sobre a Política de Educação no Campo, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), que contribui para implementação das políticas de educação do campo. Esse decreto destaca-se por ser uma política pública (permanente), o que difere das resoluções que se caracterizam apenas como aconselháveis ao Ministério da Educação, efetivando o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). Esse documento legitima em caráter estatal o discurso dos atores e movimentos sociais que lutam pela educação no campo e seus decretos devem ser implementados de acordo com suas próprias diretrizes, em conjunto com a Política Nacional de Educação (PNE), objetivando potencializar o desenvolvimento, crescimento e a manutenção da educação no campo (MUNARIM, 2011).

A Resolução/CD/FNDE nº 06, de 17 de março de 2009, tem contribuído bastante para o crescimento das dimensões da educação do campo. Ela estabelece diretrizes e estratégias para operacionalizar a assistência financeira suplementar de projetos educacionais que têm como objetivo promover o acesso de sujeitos de baixa renda e de grupos socialmente discriminados à universidade. Essa resolução tornou possível a implementação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), programa do governo federal, realizado pela SECADI, que apoiou a institucionalização de diversos cursos de licenciatura em Educação do Campo, priorizando o ingresso de jovens do campo e sujeitos que trabalham no campo.

Sendo assim, pode-se observar que as políticas direcionadas à educação do campo se concentram no MEC, a partir da SECADI, e no MDA, a partir do Pronera, fato positivo para a execução das estratégias quando há acordos comuns, embora em alguns momentos haja também discordâncias, o que pode afetar o processo. Além disso, pode contribuir pelo fato da educação do campo ser um movimento em plena afinidade com questões agrárias, seja sociais, políticas, de produção e desenvolvimento do campo no geral (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

### **Movimento neoliberal na educação**

Com a crise instalada na década de 1970, que fez a economia mundial entrar em recessão, e apontamentos da ineficiência do Estado keynesiano para resolvê-la, a lógica neoliberal se institui para a reestruturação do capital (CARINHATO, 2008). As ideias neoliberais, formuladas por Friedrich Von Hayek, vão de encontro ao modelo interventivo de Estado, e se potencializa pelo fato de explicar e apontar uma saída para a crise, com ideologia burguesa. Para Hayek, o que levou à crise foram as barreiras de liberdade do mercado, e a intensa

intervenção estatal marcada pelas políticas keynesianas. A saída então foi posta com a restauração do mercado, da competitividade e do individualismo, com o rompimento do poder dos sindicatos, a diminuição de sua interferência na economia, e com corte de gastos sociais, ou seja, Estado mínimo (BEZERRA, 2011). Algumas das características desse movimento também se dão basicamente no desencadeamento de lógicas pautadas da privatização, abertura comercial, desregulação do mercado de força de trabalho e financeira (GUHUR; SILVA, 2009).

Na América Latina, e no Brasil, o movimento neoliberal se instaura na década de 1990, a partir do Consenso de Washington, que é um pacote de medidas pautadas no raciocínio neoliberal, com objetivo de desencadear uma política de ajuste na América Latina, tendo como principais formuladores o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos (COSMO; FERNANDES, 2009). Esse processo acarretou na fixação de uma nova ideologia hegemônica, que ataca o Estado regulador e propõe a superioridade econômica do mercado, desencadeando na reformulação do Estado com base em três procedimentos principais: um plano de intenso equilíbrio fiscal por meio de reformas nos direitos previdenciários e trabalhistas, além de reformas administrativas, para ter assim grandes cortes em gastos públicos, fixação de uma ríspida política monetária para a estabilização e, por fim, desregular mercados de trabalho e financeiro, com privatização e abertura comercial (SAVIANI, 2013).

Como dito anteriormente, o argumento para essa lógica foi posto a partir da ideia de que a crise fiscal se deu pelos gastos sociais, afirmação apontada por Montañó (2007), como apenas um motivo para a retirada de direitos sociais do povo, pois mostra que a ausência de recursos e a crise econômica do Estado estão mais relacionadas à privatização de empresas superavitárias, ao clientelismo, à corrupção

política e à sonegação (perda de arrecadação), à falência das empresas, à informatização do trabalho e ao aumento do desemprego, e não aos custos voltados para políticas sociais.

O neoliberalismo ataca o Estado como causador de todos os males, o que os neoliberais querem atacar, na verdade, é “o sistema público de seguridade social, que, em menor ou maior grau, foi construído no período histórico anterior” (GUHUR; SILVA, 2009, p. 86).

Nesse movimento, as políticas educacionais foram tomadas pela lógica neoliberal que a condiciona a partir de um sentido centrado nas forças do mercado. Historicamente, a escola no Brasil veio se consolidando como instituição essencial para o processo econômico-produtivo, se mantendo assim após a crise de 1970 e com o movimento neoliberal, porém não mais centrada na economia a partir de demandas coletivas, como o crescimento econômico e riqueza social. Agora, o sentido que veio se firmar foi para satisfazer os interesses da iniciativa privada, com ênfase na competência e no potencial de cada indivíduo, adquiridos no mercado escolar, para se ter lugar de destaque no mercado de trabalho (SAVIANI, 2013). O neoliberalismo age de duas formas: individualizando o direito social (retirando seu carácter universal) e mercantilizando os serviços (colocando nas mãos do mercado a missão de atender as necessidades sociais da população). A partir desses processos, os sujeitos deixam de compartilhar direitos iguais e universais, pois a disponibilidade financeira se torna determinante para o acesso a serviços de educação, saúde, entre outros (CARINHATO, 2008).

A educação passa a ser compreendida como uma mercadoria consumida individualmente, semelhante a tantas outras no mercado. Assim, quem tiver condições econômicas mais favoráveis poderá comprar educação de melhor qualidade, uma educação que dialogue de maneira estreita com a estrutura social hegemônica, dando maior

possibilidade de inserção do educando no mercado de trabalho pautado na acumulação do conhecimento (COSMO; FERNANDES, 2009).

O neoliberalismo ataca a educação pública, universal e de qualidade, pois lança mão de ações privatizantes, medidas de descentralização autoritária, com o objetivo principal de minimizar a responsabilidade do Estado junto aos estados e municípios. Ademais, a partir de uma reforma cultural, ou até mesmo ideológica, busca apagar a possibilidade de uma educação democrática e pública para as massas, objetivando abortar a educação como um direito fundamental, naturalizando processos de exclusão de grupos socialmente e historicamente marginalizados (GENTILI, 1996). Desse modo, essa nova onda neoliberal advoga reformas educacionais voltadas para redução de custos e investimentos públicos, transferindo-os ou dividindo-os com a iniciativa privada ou Organizações Não Governamentais (SAVIANI, 2013).

Nesse contexto, se instaura a “pedagogia da exclusão”, apontada por Gentili (1996), que se debruça na construção de uma crítica ao neoliberalismo em educação, caracterizando a “ofensiva neoliberal como uma nova *pedagogia da exclusão*” (GENTILI, 1996, p. 9, grifos do autor). O autor trata das questões relacionadas à privatização, à educação como mercadoria, à problemática dos movimentos conservadores em educação, às políticas do Banco Mundial, entre outros fatos. Saviani (2013) aponta que nas bases didático-pedagógicas esse processo neoliberal também gerou mudanças, principalmente com a apropriação do lema “aprender a aprender”, que surgiu originalmente no escolanovismo em prol da valorização das interações sociais das crianças, buscando o conhecimento para o cumprimento de papéis sociais em favor de toda a sociedade. Dessa forma, no contexto neoliberal é ressignificado o lema “aprender a aprender”, passando a ser relacionado à “necessidade de constante atualização exigida pela necessidade

de ampliar a esfera da empregabilidade” (GENTILI, 1996, p. 432), assim, se instaura uma educação para o trabalho alienado, pautado na afirmação da sociedade de classes.

Dessa maneira, essa pedagogia da exclusão aponta para uma educação que acaba se configurando como mercadoria de investimento para o individual, para habilitar os sujeitos à competição no mercado de trabalho, pois o acesso pode lhe trazer melhor potencial de empregabilidade. Porém, é evidente que dentro do mercado de trabalho não há emprego para todos, pois a economia cresce com taxas crescentes de desemprego e com grupos sociais excluídos desse processo. Assim, a escola prepara indivíduos em diversas áreas do conhecimento, objetivando o alto grau de empregabilidade e minimizando as chances de exclusão desses sujeitos no mercado. Porém, caso esses sujeitos não consigam vivenciar um processo educativo de qualidade, seguindo os parâmetros de competência, qualidade total e produtividade do capitalismo, eles acabam não alcançando a inclusão no mercado, sendo culpabilizados por seu “fracasso individual” e tendo reduzidas suas possibilidades de emprego, muitas vezes, para trabalhos terceirizados, voluntários, em organizações sociais e precarizados (SAVIANI, 2013; GENTILI, 1996).

O Brasil vem se firmando nas últimas décadas inserido nesse raciocínio, seguindo um movimento voltado para o neodesenvolvimentismo caracterizado por um conjunto de políticas pautadas em diversas tendências, como o ato de utilizar o fundo público para pagamento de dívidas públicas, continuidade no aumento de taxas de juros, ausência de aumento de investimentos, cortes de ações voltadas para políticas sociais universais, tendência de focalizar os gastos sociais para transferência de renda, não execução de programa de financiamentos voltados para políticas sociais (BOSCHETTI, 2013). Além de tudo, a continuidade das reformas neoliberais,

reduzindo direitos alcançados pela população e com intensa privatização de serviços públicos.

Sendo assim, a constituição e a permanência da lógica neoliberal voltadas para as políticas educacionais acabam intensificando a mercantilização e a privatização das instituições de ensino públicas, além do descaso do Estado com elas, a partir de estratégias como descentralização. O objetivo deste estudo é realizar uma pesquisa voltada para a investigação de como essas políticas neoliberais se inserem dentro das políticas específicas da educação do campo, tendo em vista os seus avanços políticos e também a ineficiência do Estado em colocar em prática estratégias e ações que alcancem esses povos. Além disso, nessa dinâmica, é evidente que as populações historicamente marginalizadas tornam-se mais vulneráveis, o que torna este estudo essencial para oferecer subsídios para discussões acerca dessa temática e para o fortalecimento da educação do campo.

## **Metodologia**

O presente estudo é de natureza descritivo-exploratória, utilizando a abordagem qualitativa a partir da realização de revisão bibliográfica. A abordagem qualitativa se caracteriza como melhor abordagem, pois foca em compreender um grupo social e os fenômenos que os rodeiam sem mensurar de forma numérica as questões trabalhadas, mas tentando entender fatores da realidade não quantificados, centrados nas relações sociais macro e micropolíticas, e, assim, compreendê-las, descrevê-las e explicá-las. Portanto, justifica-se como descritivo-exploratória, sendo descritiva pelo fato de ser realizada uma descrição dos fenômenos que envolvem essa realidade específica, e exploratória por objetivar tornar essa temática mais explícita, construindo novas hipóteses (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

A utilização da estratégia de revisão bibliográfica justifica-se pelo fato de essa

abordagem possibilitar a análise de uma gama de conteúdos publicados em meio escrito ou eletrônico, tendo em vista a possibilidade de recorrer a um vasto campo de estudos que podem orientar novas investigações que relacionam os aspectos trabalhados aqui. Essa estratégia viabiliza avaliar uma rica fonte de dados, pois examinar materiais diversos que ainda não foram analisados com profundidade pode trazer novas possibilidades para tal campo de pesquisa (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Os critérios de inclusão foram: artigos, livros, trabalhos e dissertações que tratavam sobre a educação do campo e que em algum momento adentrasse sobre o neoliberalismo e seus impactos para esse movimento. Não se estabeleceu períodos de tempo específicos como critério de escolha. Realizou-se uma busca ativa entre meios eletrônicos e escritos que contemplassem esses critérios.

## **Resultados e discussão**

Evidencia-se que poucos estudos apontam para a relação do movimento neoliberal e o impacto sobre as políticas educacionais do campo, já que raramente os autores tratam desses dois temas de maneira direta. Essa relação ainda é deixada de modo subentendido nas produções que apontam a ausência do Estado na execução dessas políticas, pois não discutem o neoliberalismo como um movimento que contribui para o desenvolvimento dessa ausência (colaborando na precarização das infraestruturas escolares, baixos investimentos e falta de acesso à educação, entre outras questões). Em alguns casos, a ideologia neoliberal é apenas citada, mas não há um desenvolvimento extenso sobre essa relação.

O neoliberalismo, além de ser uma ideologia política, é também um projeto com estratégias de ação que tendem a minimizar a responsabilidade pública na garantia de políticas sociais, que estimula o individualismo e coloca

a educação como mercadoria para atender ao interesse intelectual, ou seja, afasta a educação do Estado para potencializar o mercado autorregulável (LEHER; MOTTA, 2012).

Nessa perspectiva compreende-se a invisibilidade da população do campo com a diminuição das políticas sociais, além da relação entre necessidade social e o baixo poder de consumo desses sujeitos, fazendo com que se tornem pouco visíveis para o Estado. Ademais, quando se comparam índices de educação da população do campo e urbana, essa invisibilidade é evidenciada. Segundo o IBGE (2010), 52,5% da população urbana, entre 25 e 35 anos, tem escolaridade de nível médio ou superior completa, enquanto que, na população do campo, a taxa é de apenas 17%. Quando diz respeito ao índice de analfabetismo funcional de jovens de 15 anos ou mais, 13,5% residem no território urbano, e 25,8%, no campo. Esses dados podem ser considerados resultados do processo neoliberal e a população do campo permanece, em sua maioria, em lugar de exclusão, tendo o trabalho braçal como único caminho para sobrevivência, sem possibilidade de níveis de escolaridade que o mercado exige (BERNARDO; CECÍLIO, 2014). Assim, os efeitos se multiplicam, como a expropriação de terras, expulsão do campo, aumento do trabalho assalariado e isolamento (NUNES, 2008).

A ausência do Estado e a precarização da educação para esses povos, como as péssimas estruturas de escolas do campo, que, por vezes, utilizam espaços improvisados, têm função de produzir força de trabalho para o desenvolvimento capitalista, pois esses sujeitos acabam, por circunstâncias do Estado e do sistema capitalista atual, submetendo-se a trabalhos precarizados, entrando em um processo de alienação e exploração, muitas vezes voltado para o agronegócio (BERNARDO; CECÍLIO, 2014). Nunes (2008) aponta que o descaso e o processo educativo oferecidos no campo funcionam como meio de preparar



o sujeito para a aceitação e subordinação ao modelo de produção capitalista, ao invés de ser uma educação empoderadora, capaz de tornar esse sujeito ator social do desenvolvimento do campo, pautado no acesso à saúde, à educação e às condições favoráveis de trabalho, potencializando a agricultura camponesa ou familiar e a melhor distribuição de riquezas.

Na década de 1990, o debate da educação do campo estava imerso em virtude de uma mudança de modelo econômico, com a entrada das políticas neoliberais. Houve então uma reorganização do lugar da agricultura na economia capitalista, que obteve maior destaque no cenário nacional. No entanto, esse destaque foi focalizado no agronegócio, o que acabou potencializando a marginalização da agricultura camponesa, da reforma agrária e de uma gama de políticas sociais que deveriam ser focalizadas nesses sujeitos. Nesse cenário, os movimentos ganham diversos apoios para fixar o rural na agenda do Estado, porém muitos desses apoios não focalizam o desenvolvimento do campo na perspectiva da educação do campo e agricultura camponesa, mas sim a partir do agronegócio e da reprodução do capital em consequência da desregulação do mercado e abertura comercial, que possibilitou a tomada do campo por empresas (CALDART, 2009). Assim, há uma incorporação dos sujeitos do campo nas políticas, porém ela se centra na necessidade de inseri-los no modelo econômico vigente de maneira mais intensa, para que assim se torne força de trabalho e consumidores (NUNES, 2008). Um dos papéis do Estado é, portanto, desenvolver sujeitos no sistema educacional para manutenção da classe dominante no poder, formando trabalhadores de acordo com as necessidades do mercado (ROSA; BEZERRA, 2013), inclusive do agronegócio.

Brandão (2012) também traz a reflexão posta acima, discutindo como o movimento da educação do campo se caracteriza por ações politizadas, que objetivam desencadear

a conscientização política e social de várias esferas da sociedade, tanto da população do campo quanto dos povos urbanos e o Estado. Porém, ainda se encontra em confronto direto com o modelo socioeconômico vigente e a política neoliberal, que tem a educação apenas como instrumento para gerar mão de obra para indústria, principalmente quando diz respeito à população historicamente excluída. É interessante notar como a educação do campo propõe um movimento contra hegemônico, já que o neoliberalismo, que permeia a política brasileira e se fixa como hegemônico, propõe-se justamente a gerar uma educação despolitizada, atribuindo-a valor de mercadoria, voltada para produtividade e desempenho (JESUS; MION, 2005).

Outro aspecto apontado por Rosa e Bezerra (2013) é o fato das atuais políticas voltadas para educação em áreas do campo trazerem, de maneira mais forte, pautas dos movimentos sociais. Isso se dá no contexto dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Porém, evidencia-se que, apesar do partido ter uma relação com o MST, durante sua governança não foi abandonada a agenda neoliberal, lançando mão de estratégia de ação que ainda enfraquece os movimentos sociais, tomando assim um sentido contraditório, mas obviamente mais forte para a legitimação dos interesses da classe dominante. Sendo assim, a expansão na legislação relacionada à educação do campo se vê, na prática, insuficiente.

Coelho (2011) e Rosa e Bezerra (2013) discorrem que a implementação do projeto neoliberal em âmbito nacional, na década de 1990, e, conseqüentemente, o crescimento de sujeitos excluídos e a concentração da riqueza fizeram com que os movimentos sociais modificassem suas estratégias de ação ao se perceberem em uma teia de opressão e exploração. Percebendo que o único caminho para a emancipação aconteceria a partir da ação dos próprios oprimidos, houve um movimento

de politização desses sujeitos. Nesse período, aconteceu maior mobilização dos grupos excluídos, como os movimentos dos pescadores, movimentos indígenas, sujeitos atingidos por barragens e o MST. Nota-se com isso que essa reestruturação política também desencadeia maior mobilização dos grupos oprimidos, que compreenderam que os governantes, a burguesia, a classe dominante, jamais seria capaz de propor, de maneira natural, uma democracia efetiva e o direito à cidadania universal.

A ausência de recursos e o fechamento de escolas situadas no campo são realidades que denunciam esse movimento vigente. Dados do Censo Escolar mostram que, em 2002, havia 107.432 escolas no meio rural, ao passo que, no ano de 2015, esse número foi reduzido para 64.091 escolas (BRASIL, 2015b). Isso mostra que apesar dos ganhos na legislação<sup>4</sup> a favor da educação do campo e dos movimentos sociais organizados, diversas escolas foram fechadas. Vale destacar que isso ocorreu com a ausência das comunidades na tomada de decisão para esses fechamentos. Além disso, os resultados dessas ações vão totalmente contra a proposta da educação campo, pois a maioria dos alunos das escolas fechadas acaba sendo transferida para escolas urbanas (LIMA; SILVA, 2015; TORRES; SILVA; MORAES, 2014).

Essa ausência do Estado na prática da educação do campo, verdadeiramente engajada com a cultura, valores e modos de produção, acaba por gerar uma “inclusão excludente” na estrutura educativa. A estratégia reside no ato de incluir os estudantes em cursos de diversos níveis e modalidade, sem o modelo de qualidade exigido para iniciar no mercado

de trabalho. Essa lógica acaba por aumentar os níveis de educação nacional, pois grande parte da população tem acesso à educação, embora essa inclusão seja realizada por ações de má qualidade, fazendo com que esses sujeitos tenham pouco sucesso no mercado de trabalho (KUENZER, 2005 apud SAVIANI, 2013; COSMO; FERNANDES, 2009). Isso se molda na realidade dos povos do campo que acessam uma educação muitas vezes sucateada, pois o Estado não se coloca ativamente para desenvolver uma educação de qualidade, impossibilitando uma entrada efetiva desses sujeitos no mercado de trabalho, restando-lhes trabalhos precarizados como única forma de sobrevivência. Além disso, a agricultura familiar, que é uma possibilidade de saída desse ciclo, também é sufocada por esse movimento, tendo em vista a expulsão desses sujeitos dos territórios do campo pelo agronegócio. O modelo neoliberal acabou por gerar escolas do campo que não atingem a necessidade e potencialidade desses sujeitos (BRASIL, 2006).

O processo de descentralização da educação também é um ponto de destaque, consequência do pacote de políticas neoliberais na educação do Brasil, gerado no Consenso de Washington<sup>5</sup> e legitimado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que abre caminho para as políticas de descentralização a partir da municipalização da educação. Alguns indutores desse processo, principalmente direcionado ao ensino fundamental, foram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou até 2006, e atualmente

**4.** É importante destacar que nesse espaço de tempo houve diversos avanços na legislação, como a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a construção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) no âmbito do Ministério da Educação (MEC), a formulação do Pronera, entre outros diversos acontecimentos.

**5.** Conjunto de medidas de carácter neoliberal pensadas para promover uma política de ajuste na América Latina. Recebe esse nome por ter sido pensado pelos organismos financeiros internacionais (Banco Mundial, FMI e Departamento do Tesouro dos Estados Unidos) em uma reunião no Estado de Washington, EUA, em 1989 (COSMO; FERNANDES, 2009).

o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que permanecerá em vigor até 2020, pelo fato de condicionarem a concessão ou transferência de recursos ao número de alunos matriculados nas escolas municipais (NUNES, 2008; COSMO; FERNANDES, 2009; COELHO, 2011).

A grande problemática do processo de descentralização é que apesar do Estado colocá-la como estratégia para democratização (aproximando as decisões das comunidades, tornando a gestão mais democrática, com transferência de poder para os territórios locais), sua função tem sido direcionada de outra forma. Esse movimento acabou se tornando estratégia do Estado, a partir da racionalidade econômica, para redução de gastos e “desresponsabilização” pela educação e, além disso, essa transferência de responsabilidade, quando não é proposta de maneira segura e responsável, acaba gerando ineficiência dos municípios na organização dos serviços e, conseqüentemente, maiores movimentos de privatização (NUNES, 2008; COSMO; FERNANDES, 2009).

A transferência de responsabilidade para o município surge, então, a partir do princípio do equilíbrio econômico para potencializar o capital, reduzindo os custos econômicos relacionados às políticas educacionais. Também é evidenciado que essa transferência se dá de maneira desorganizada, pois a transferência de responsabilidade não está articulada com a redistribuição dos recursos pelo Estado, o que favorece a permanência desses recursos – e conseqüentemente de poder – na mão da União, inviabilizando a democratização do ensino (NUNES, 2008). Além disso, apesar dessa “suposta” descentralização de ações financeiras e gestão, há uma centralização do controle pedagógico, com a imposição de currículos escolares, avaliação do sistema e formação docente (GENTILI, 1996). Então, se pode notar que a descentralização por meio da

municipalização está cercada por contradições. Há uma lógica de descentralização do poder, mas ao final o poder permanece centralizado no Estado por meio dos recursos e controle pedagógicos, tendo como única finalidade a “desresponsabilização” da esfera federal junto aos sistemas municipais.

No território rural o impacto dessa política pode ser notado em alguns municípios, principalmente naqueles mais pobres, os mais afetados nesse processo. Alguns indicativos disso são: escolas da zona rural com apenas um docente e infraestrutura precária; docentes sem ensino superior; 36.815 escolas municipais com apenas uma sala de aula para atender a alunos da zona rural de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, de acordo com Censo Educacional 2006; desativação de escolas localizadas no campo e crescimento de escolas nucleadas; entre outros. Isso demonstra a omissão dos governos federal e estaduais com a educação do campo (NUNES, 2008) e ocorre por conta da dificuldade técnica e financeira dos municípios, que, hierarquicamente, possuem menos poder econômico, não suportando tal responsabilidade intensificada pela ausência do regime colaborativo eficiente (SAVIANI, 2013).

Torres, Silva e Moraes (2014) pontuam que há diversos avanços relacionados aos direitos educacionais da população do campo, tal como exposto aqui. No entanto, não há muitas ações em vigor que os façam serem cumpridos no sentido de atingir resultados satisfatórios, principalmente às propostas pelo movimento de educação do campo, de modo universal. Isso ocorre devido ao movimento neoliberal, que tende a desobrigar os poderes executivos de cumprirem leis aprovadas no campo legislativo sem maiores conseqüências. Esse fato se sustenta de forma recorrente, principalmente quando é justificado para manter a Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) que limita gastos e endividamento público. Isso se complica principalmente na relação municípios, estados

e União, pois os municípios que dependem do repasse de recursos de outras instâncias do governo (estados e União) para executarem ações educacionais têm a ausência de repasses justificada pela LRF. A consequência disso é que poucos conseguem potencializar suas ações, principalmente as relacionadas à educação do campo, exigindo maior aporte de recursos financeiros. Assim, somente os municípios que possuem uma fonte própria de orçamento conseguem se sustentar dentro dessa lógica.

Os dados do Censo Escolar 2015 contribuem para a reflexão sobre a educação para a população do campo. Eles demonstram a evolução dos números de matrícula em âmbito rural no ensino fundamental: em 2008, 5.099.125 matrículas; já em 2014, 4.127.010 matrículas, diminuindo, dessa forma, 972.115 o número de matrículas (BRASIL, 2015b). Esse dado pode ser explicado pelas contradições dos retrocessos e avanços na educação do campo, sendo necessários maiores aprofundamentos sobre as questões que levaram a essa diminuição, tendo em vista que esses anos foram marcados por percursos econômicos e governamentais distintos, tendo o neoliberalismo um papel preponderante nesse processo.

### **Considerações finais**

A partir de uma descrição-exploratória e revisão bibliográfica realizada neste estudo, nota-se que o Estado Brasileiro reside em diversas contradições. Apesar dos progressos no direito educacional dos povos do campo, que se sustentam a partir de ideologias articuladas pelos movimentos sociais do campo, ainda se encontram muitos avanços das políticas educacionais neoliberais que vão ao encontro do projeto societário da educação do campo. Os anos 2000 são os mais marcados por essas contradições, apesar do aumento do ganho em direitos educacionais voltados para as pessoas do campo, também há um aumento nos

processos neoliberais, como a descentralização, ausência de recursos investidos pelo Estado, fechamentos de escolas do campo, ineficiência no alcance dos jovens e adultos do campo, expansão do agronegócio, fatos esses que inviabilizam a educação do campo.

Atualmente, no Plano Nacional de Educação (2014-2024) foi frisada a problemática que rodeia a educação do campo. De acordo com dados analisados sobre as condições educacionais do grupo de sujeitos do campo, certifica-se a existência de uma grande distância para atingir o objetivo de equidade, e para uma universalização efetiva é preciso olhar para as especificidades desses grupos. Um exemplo disso é a disparidade em relação à escolaridade das populações entre 18 e 29 anos. Em 2013, a população urbana tinha 10,1 anos de estudo, enquanto a população do campo contava com 7,8 anos. Em 2004 esse número era ainda menor, de 5,5. Isso demonstra a desigualdade ainda existente, apesar dos avanços observados em comparação com 2004 (BRASIL, 2015a).

O Plano afirma, ainda, que a população do campo obtém um nível baixo de acesso à educação e à conclusão educacional e isso impossibilita a desconstrução da lógica de exclusão e limitações na qualificação profissional. Essa conjuntura é o reflexo da dinâmica do contexto rural brasileiro e a permanência dos padrões de desigualdade, mesmo com os avanços tecnológicos e modernização, principalmente nas regiões norte e nordeste (BRASIL, 2015a). Essas afirmações podem ser analisadas, sobretudo, a partir de uma dificuldade na mediação do cenário de exclusão, pois o Estado permanece fixo na estrutura neoliberal e, apesar da modernização e tecnologias, essas estão centradas no agronegócio, inviabilizando qualquer desenvolvimento do campo a partir da agricultura familiar, da cultura, luta e modos de vida do sujeito do campo, desenvolvendo ainda a “pedagogia da exclusão”.

É fundamental salientar a contradição

que está posta e a necessidade de intensa conscientização social e política das classes populares, pois a estrutura neoliberal se materializa por meio de governos eleitos, imersos em conflitos políticos, que se utilizam do aparelho estatal em jogos de interesse de projetos societários distintos. Assim, o neoliberalismo se consolida em projetos, grupos, instituições e organizações. É necessário olhar e verificar mais profundamente como esse percurso se dá na estrutura política, social, cultural e econômica brasileira, e como ele tem dificultado a proposta da educação do campo. Verifica-se que, nesse percurso, houve avanços e retrocessos conforme os grupos que presidiram e presidem o país, mas que, inegavelmente, têm o neoliberalismo como ideologia hegemônica.

Pontua-se mais uma vez que apesar dos desafios e barreiras, a educação do campo tem se materializado enquanto política pública, tendo iniciativas estatais que contribuíram para isso. Alguns exemplos são: a institucionalização da licenciatura em educação do campo no ensino superior público; o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo); o Programa Banda Larga nas Escolas, que pretende chegar a diversas escolas do campo; o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que contribuiu para a resolução de problemas de infraestrutura das escolas do campo; os projetos de formação no ensino superior para professores do campo que não possuem esse nível de formação; entre outras iniciativas (BRASIL, 2015c). Porém, ainda há muito o que fazer para que essas ações fortaleçam e coloquem a educação do campo como um projeto para a sociedade brasileira, de modo que as contradições não inviabilizem esse movimento ao optar por ações pontuais e fragmentadas, mas que ele se dedique a ações contínuas, longitudinais e intersetoriais que realmente atendam a complexidade do contexto da classe popular do campo.

Além disso, o movimento da educação do campo tem ganhado mais força (na esfera de luta cotidiana e na esfera das pesquisas), acarretando um processo de conscientização e politização sobre os direitos educacionais jamais vistos no contexto brasileiro. O reflexo disso é a própria resistência do Estado em interiorizar esses processos. Contudo, ainda é necessário potencializar a integração das lutas para todos os sujeitos inseridos nesse contexto, não somente movimentos sociais populares organizados, que expõem as contradições do Estado e a perversidade dos discursos neoliberais para educação. Isso se faz necessário para que não haja diminuição das pressões sobre o Estado e para que esses movimentos se multipliquem por todas as camadas de lutas sociais, assumindo uma consciência de classe trabalhadora rural e urbana, fixada na dimensão dos sujeitos coletivos de direito (CALDART, 2009).

A educação do campo começa a olhar para a população do campo, de acordo com suas necessidades, culturas, lutas, modos de produção (mão de obra familiar e cooperativa), afetividade e economia, partilhando um modelo de desenvolvimento do campo contra hegemônico, que objetiva a emancipação e a transformação desses indivíduos como sujeitos de direito e de luta (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012). Assim, esse modelo compreende políticas educacionais que não objetivam induzir o sujeito do campo ao modelo de produção centrado no capitalismo produtivista e modos de relações consumistas, competitivas, individualistas e que desperta o desejo pela vida urbana, pelo contrário, desenvolve um projeto político libertador, de luta de classes, e contra qualquer opressão a esse povo, valorizando o sujeito no campo e mobilizando-o para um desenvolvimento coletivo, cooperativo e consciente quanto a sua classe e identidade.

## Referências

- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- BEZERRA, W. C. O estado brasileiro e o ataque neoliberal: algumas reflexões para a terapia ocupacional. **Cadernos de terapia ocupacional da UFSCar**, São Carlos, v. 19, n. 2, p. 239-248, maio/ago. 2011.
- BERNARDO, R. C.; CECÍLIO, M. A. Neoliberalismo e educação de jovens e adultos do e no campo. In: MIRALES, R. et al. (Coord.). SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS, 6.; SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS, 2. "Capitalismo contemporâneo na América Latina: políticas sociais universais?", 2014, Toledo. **Anais...** Toledo: Unioeste, 2014.
- BOSCHETTI, I. Políticas de desenvolvimento econômico e implicações para as políticas sociais. **SER social**, Brasília, v. 15, n. 33, p. 261-384, jul./dez. 2013.
- BRANDÃO, E. C. A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO E POLÍTICAS SOCIAIS NO SÉCULO XXI, 8., 2012, Marília. **Anais...** Marília, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Escolas rurais**. 2015c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32804>>. Acesso em: 12 ago. 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar 2015**. Brasília, DF: Inep, 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 12 ago. 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Plano nacional de educação PNE 2014-2024**: linha de base. Brasília, DF: Inep, 2015a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho escolar e a educação do campo**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2006.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.
- \_\_\_\_\_. Movimento sem terra: lições de pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003a.
- \_\_\_\_\_. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003b.
- CARINHATO, P. H. Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Revista Aurora**, Marília, v. 2, n. 1, p. 37-46, jul./dez. 2008.
- COELHO, L. R. S. A função social da escola na educação do campo. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 1, n. 2, p. 136-149, jul./dez. 2011.
- COSMO, C. de C; FERNANDES, S. A. de S. Neoliberalismo e educação: lógicas e contradições. In:

SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 8., 2009, Campinas. **Resumos...** Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M. S. As políticas sociais neoliberais no quadro da mundialização do capital: um “movimento em busca dos anéis sacrificados no passado para salvar os dedos”. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 9, n. 35, p. 76-95, set. 2009.

JESUS, V. C. P.; MION, R. A. Capitalismo e educação no campo: o desafio da construção de uma escola do campo. SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2., 2005, Cascavel. **Anais...** Cascavel: Editora da Unioeste, 2005.

LEHER, R.; MOTTA, V. C. da. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 576-585.

LIMA, M. M. A.; SILVA, C. Educação do campo: o descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 5, n. 11, p. 241-254, ago./dez. 2015.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2007.

MUNARIM, A. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

NUNES, K. C. S. **Políticas educacionais e formação de professores no sistema neoliberal: uma análise da educação rural no município de Pedro Afonso, Tocantins, de 2002 a 2006**. 2008. 217f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

OLIVEIRA, L. M. T; CAMPOS, M. Educação básica do campo. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 237-250.

ROSA, J. M.; BEZERRA, M. C. S. A busca pelo consenso neoliberal no campo: aspectos históricos do programa escola ativa. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 13, n. 50 (especial), p. 31-47, maio 2013.

SANTOS, M. C. dos. Repressão aos movimentos sociais (campo e cidade). In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 675-680.

SAVIANI, D. **História das ideais pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

STEDILE, J. P. Reforma agrária. In: CALDART, R. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 657-666.

TORRES J. C., SILVA C. R.; MORAES, A. I. D. Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 2, p. 262-272, ago. 2014.

Submetido em 7 de julho de 2016.

Aprovado em 8 de agosto de 2016.