

Políticas educacionais para a Educação do Campo: uma análise histórica

Educational policies for Field Education: a historical analysis

Politiques éducatives pour l'éducation sur le terrain: une analyse historique

Klívia de Cássia Silva Nunes¹
Universidade Federal do Tocantins

Luiz Bezerra Neto²
Universidade Federal de São Carlos

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar discussões concernentes às políticas educacionais para o campo, em seu movimento histórico. O ponto de partida é compreender o significado político e educacional do termo “Educação do Campo”, analisado segundo a perspectiva dos argumentos dos defensores do movimento “Por uma Educação do Campo”, que se posicionam em defesa de uma educação específica com base em um projeto socialista. Desse modo, como forma de elucidar a política pensada para a educação do campo, apresenta-se uma análise do contexto histórico dos governos a partir de 1990, que se materializa na luta pela reforma agrária e por uma educação específica para o campo que considere a história e os saberes dos camponeses.

Palavras-chave: Educação do Campo. Políticas Educacionais. Contexto histórico.

Abstract: This article aims to reflect the educational policies for the field in its historical movement. The starting point is to understand the political and educational significance of the term “Field Education”. This term is analyzed from the perspective of the arguments of the advocates of the Movement for a Field Education, who stand in defense of a specific education based on a socialist project. Thus, as a way of elucidating the policy designed for the education of the countryside, we present an analysis of the historical context of governments since 1990, which materializes in the struggle for agrarian reform and a specific education for the countryside that considers the history and the knowledge of peasants.

Keywords: Field Education. Educational Policies. Historical context.

Résumé: Cet article vise à refléter les politiques éducatives pour le domaine dans son mouvement historique. Le point de départ est de comprendre la signification politique et pédagogique du terme “éducation sur le terrain”. Ce terme est analysé du point de vue des arguments des défenseurs du Mouvement pour une Education sur le Terrain, qui défendent une éducation spécifique basée sur un projet socialiste. Ainsi, pour élucider la politique conçue pour l'éducation des campagnes, nous présentons une analyse du contexte historique des gouvernements depuis 1990, qui se concrétise dans la lutte pour la réforme agraire et une éducation spécifique à la campagne qui considère la l'histoire et la connaissance des paysans.

Rechercher: Education sur le terrain Politiques éducatives. Contexte historique.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT). *E-mail:* klivia@uft.edu.br

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor da graduação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). *E-mail:* lbezerra@ufscar.br

Introdução

As reflexões sobre as políticas educacionais para a educação do campo passam pela discussão da relação cidade-campo-questão agrária, para um maior entendimento dos meandros das políticas públicas específicas para o meio rural, posto como projeto contra-hegemônico pelo movimento “Por uma Educação do Campo”.

Para tanto, parte-se do pressuposto de que a relação cidade-campo, pelo viés dos argumentos do impacto da extrema concentração urbana em detrimento do meio rural, trouxe consequências para a agricultura brasileira, pois privilegia a agricultura capitalista – vista como modernização a combinação entre agroindustrial e desenvolvimento cooperativista – em detrimento da agricultura familiar. Esta modernização, no entanto, é contraditória: sob um ângulo, teve-se aumento da produtividade, mas por outro, houve aumento do desemprego (FERNANDES, 1999). O referido autor salienta, então, a predominância da concepção unilateral da relação cidade-campo, que provoca políticas distorcidas das necessidades do campo.

Ressalta-se que a oposição cidade-campo está marcada historicamente no ressurgimento da cidade na forma capitalista, a qual requerer necessidades pontuais de administração, impostos, política, dentre outras. Há de se considerar, também “a divisão da população em duas classes, que se baseiam diretamente na divisão do trabalho e nos instrumentos de produção” (MARX; ENGELS, 2007, p. 52).

Nesse movimento histórico, assim como a burguesia submete o campo à cidade, também subordina-se a agricultura à indústria, ou seja, a relação social do feudalismo não permanece mediante o aparecimento da cidade. Essa submissão decorre no interior da propriedade privada, baseada no domínio de uma classe sobre a outra, que se dá na sociedade capitalista quando se passa a substituir o proprietário de terra (no sistema feudal) pelo proprietário dos meios de produção (sistema capitalista) (SAVIANI, 2016).

Deve-se incorporar, portanto, o entendimento contemporâneo de que a cidade e o campo não são antagônicos e não se excluem, pois fazem parte de uma única e mesma totalidade da sociedade com suas múltiplas relações. Assim, complementam-se e integram-se dialeticamente, com suas contradições e influências (NUNES; BEZERRA NETO, 2016).

No que se refere a educação, o que se propõe como alternativa para o desenvolvimento social do campo pelo movimento “Por uma Educação do Campo” é que se tenha uma escola que defenda os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa

(FERNANDES, 1999). Postula-se, ainda, a fixação do homem no campo ao se defender uma educação específica em prol de quebrar o círculo vicioso de “sair do campo para estudar, e estudar para sair do campo” (Documento síntese do Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999, p. 77). Com essa perspectiva, o movimento entende que só uma política educacional específica para o campo, viabilizaria uma educação contextualizada a partir das necessidades, das lutas e da historicidade dos homens e mulheres que vivem no campo.

Posto isso, acrescenta-se, ao lado desta discussão, a “questão agrária”, elemento importante na luta para o movimento “Por uma Educação do Campo”, como forma de compreender os problemas sociais relacionados à posse e propriedade da terra. Para Stedile (2011), no tocante à questão agrária, pelo viés da literatura política e da história, o debate acontece sobre a concentração de terra ligada à força produtiva de determinada sociedade e sua influência política.

No Brasil, a história revela que o modo de organização do campo sempre esteve voltado para favorecer os grandes proprietários de terra, trazendo no seu “bojo as contradições do modo capitalista de produção” (KUHN, 2015, p. 57). Portanto, a questão agrária implica no enfrentamento ao modelo capitalista de produção, visando à superação de tal modelo por outro, de forma que efetive a justiça social, promovendo a igualdade entre as classes sociais. Importa considerar, sendo a reforma agrária uma das principais bandeiras de luta do movimento “Por uma Educação do Campo”, esta, ainda não se concretizou.

A questão que se coloca é de que a demanda pela reforma agrária não está posta, no momento, como uma política pública, mas a educação para o campo, dentro das correlações de força com o Estado, é vista como política pública inserida no conjunto de demandas sociais gerais para a educação, o que de certa forma não atende a pauta das reivindicações levantadas pelo movimento “Por uma Educação do Campo”. Seria mais ou menos como se “oferecesse “educação”, mas não oferece o “campo”, este enquanto território de realização das condições materiais de existência” (KUHN, 2015, p.8)

Para uma melhor compreensão das questões até aqui tratadas, apresenta-se, em seguida, uma análise do significado político do termo “Educação do Campo”, após, se discutirá as principais políticas para esta modalidade de ensino.

2. Significado político e educacional do termo “Educação do Campo”

A construção do ideário por uma educação do campo começa a ser desenhado e fortalecido a partir do protagonismo dos trabalhadores do campo e suas organizações, o que se remete às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento, de lutas sociais do campo e à luta de classes. Portanto, este ideário nasce da experiência dos camponeses enquanto classe social, organizados em movimentos sociais, com diferentes sujeitos, muitas vezes com diferentes posições de classe (CALDART, 2012).

Para uma melhor compreensão das políticas educacionais para o campo, considera-se a década de 1990, marco histórico da articulação entre as lutas pela terra (reforma agrária) e pela educação, pautadas pelo movimento social “Por uma Educação do Campo”. Analisamos, portanto, os documentos construídos nos eventos de educadores e dos movimentos sociais em prol da educação do campo, visto que este ideário “nasce nos debates que se fizeram no interior do MST por uma ‘escola diferente’” (BEZERRA NETO, 2010, p. 152), momentos nos quais forjou-se o termo “Educação do Campo”.

Em 1997, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em Brasília, contando com a participação dos representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Universidade de Brasília (UnB), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Oliveira Neto (2014), entende que “este Encontro possibilitou que os debates sobre a educação nos assentamentos e acampamentos do MST ganhassem uma dimensão maior que a projetada inicialmente, construindo um grande movimento nacional ‘Por uma Educação do Campo’”. (OLIVEIRA NETO, 2014, p. 161).

As principais reivindicações do ENERA pautavam-se pela articulação de um projeto socialista de educação com valores humanistas, e a construção de um projeto coletivo que tivesse a clareza da ideação de uma identidade política que viesse atender às lutas por condições dignas de vida, ou seja, articulação das lutas pela terra e por educação, tendo como base as formas de trabalho e as relações de produção (OLIVEIRA NETO, 2014).

No ano de 1998, com a criação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo (entidade que passou a organizar e gerir as ações para a escolarização dos povos do campo em nível nacional), foi promovida a I Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) na cidade de Luziânia, Goiás, consolidando as discussões sobre o direito a educação dos povos do campo desenhada no I ENERA.

A CNEC contou com a participação de diversos segmentos, dentre eles, MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UnB, que inauguraram uma nova referência para o debate e a

mobilização popular em defesa da educação para os povos que vivem no campo, quais sejam camponeses, ribeirinhos, pescueiros, extrativistas, agricultores, trabalhadores rurais, quilombolas, indígenas etc.

Após a I Conferência, puderam-se colher alguns frutos como a conquista da aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). A partir destas Diretrizes, passa-se a ser empregado o termo “Educação do Campo” em detrimento de educação rural ou educação para o meio rural, nascida de “um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo” (Declaração Final da II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, p. 1). É importante reafirmar, o que estava posto nas discussões e reivindicações na construção do ideário da educação do campo: um projeto de educação gestado de acordo com os interesses sociais, políticos e culturais das lutas dos trabalhadores do campo.

A II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004 na mesma cidade, contou com representantes dos movimentos sociais, movimentos sindicais e organizações de trabalhadores do campo e da educação, universidades, ONGs e centros familiares de formação por alternância, secretarias estaduais e municipais de educação e comunidades camponesas (ribeirinhos, pescueiros, extrativistas, assalariados, quilombolas, povos indígenas, entre outros). Naquela oportunidade, reafirmou-se o que já estava posto tanto no I ENERA quanto na I CNEC: seria tarefa, de fato, do poder “assumir políticas públicas de maneira mais explícita, reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que tem para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta” (II CNEC, 2004, p. 4).

Onze anos depois, em setembro de 2015, foi realizado o II ENERA, também em Luziânia - GO, com vinculação direta ao trabalho do MST, expresso no documento norteador do evento. A luta, naquele momento, teve como anseio a universalização do direito à escola pública de qualidade social, desde a educação infantil até a universidade, com base num projeto socialista (II ENERA, 2015). Para tal efeito, desencadearam-se as discussões por meio de duas mesas redondas. A primeira, no dia 24 de setembro de 2015, com o professor Luiz Carlos Freitas (UNICAMP), sob o título *MST Educação: Balanço Projetivo e Novos Desafios*. A segunda, no dia 25 de setembro de 2015, ministrada pela professora Roseli Caldart, intitulada *Educação no MST e Projeto Educativo Socialista: convicções e desafios de luta e construção*.

No âmbito educacional, considera-se que ambas discussões, de modo geral, destacaram como projeto pedagógico a construção da escola do trabalho, tendo como referência a produção

da pedagogia socialista russa, por considerar o avanço que aquele país teve na criação de uma escola do trabalho de massa.

Como pontos frágeis desta proposta específica para a educação dos trabalhadores do campo destacam-se: o currículo específico e a supremacia da prática sobre a teoria. Com relação ao currículo, que traz a marca da experiência e resistência do povo do campo, contemplada nos documentos oficiais, na prática pedagógica dos professores ela acaba não se efetivando por completo, devido vários fatores, como por exemplo, a falta de compreensão por parte dos educadores, estes são os que de fato materializam tal proposta.

Ao lado desta questão, deve-se considerar a supremacia da prática sobre a teoria, como destacado neste trecho: “Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica” (CALDART, 2012, p. 264), tal concepção expressa o pragmatismo, podendo conter as armadilhas da teoria idealista do conhecimento, visto que supervalorizando a prática, esquecem que a prática por si reforça o aspecto utilitarista. Bezerra Neto (2010) acrescenta que:

Como o pragmatismo se orienta pela ênfase na sua utilidade para determinada pessoa e/ou grupo, dado que o que importa não é buscar as explicações da realidade, mas como viver melhor, encaminhando as situações vividas por um indivíduo, um grupo e/ou mesmo uma sociedade, não há a necessidade do ser humano entender objetivamente a realidade, mas fazer opções de como interpretá-la segundo seus interesses, o que faz do pragmatismo um relativismo filosófico. (BEZERRA NETO, 2010, p. 153).

O que significa dizer que, pode-se fragilizar a luta maior, pois as práticas poderiam cair na resolução de problemas da vida cotidiana, já que fazem parte da característica da vida cotidiana a sua imediatividade e a superficialidade, o que dificulta a compreensão da totalidade. Vislumbra-se com isso o redimensionamento conceitual da educação do campo, de modo a assumir uma orientação pedagógica a partir da compreensão da sociedade atual em que os educandos nasceram, mas cabe também compreender as relações e determinações que se ocultam na aparência dos fenômenos. Desse modo, ficaria mais claro, dentro do processo dos enfrentamentos das políticas educacionais, uma educação para o campo pensada de que a luta da classe trabalhadora do campo não é dissociada da luta maior, ou melhor, do conjunto de lutas da classe trabalhadora como um tudo.

3.2 Marcos legais da educação do campo: o contexto histórico a partir de 1990 aos dias atuais

Os marcos operacionais para a educação do/no campo, enquanto instrumento de viabilização para a efetivação da educação básica para o campo, tiveram início entre os anos de 1980 e os anos 1990, por meio do reconhecimento desta na Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96. Vale ressaltar que este reconhecimento não ocorreu de forma tranquila, necessitou de intensas lutas reivindicatórias, promovidas pelos movimentos e grupos sociais do campo, para se colocar a educação do campo no palco das discussões sobre as políticas de educação vinculada a realidade do campo nas questões pedagógicas.

Para isso, faz-se necessário compreender os acontecimentos político, econômico e social a partir dos anos de 1990, com o avanço da política neoliberal no Brasil. A ideologia e a política neoliberal disseminam a desigualdade ao invés de igualdade, fragmentação ao invés da universalização e exclusão ao invés de inclusão, enfraquecendo os Estados-nacionais, mediante a desvalorização de suas moedas e as crises fiscal, financeira e política. No campo educacional, as ideias neoliberais vêm adequando, ao longo de sua trajetória, as reformas das políticas educacionais à lógica do mercado, provocando, ao mesmo tempo, desestruturação e reestruturação no que se refere aos campos político, curricular e à prática pedagógica.

Cumprir dizer que a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade dos governos em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino, mas apregoa outro tratamento para o sistema educacional, que consiste no fato de que os poderes públicos devam dividir ou transferir as responsabilidades administrativas para o setor privado (AZEVEDO, 1997), ou seja, a lógica que prevalece é a financeira sobre a lógica educacional.

Com base nessa análise, passa-se a descrever os principais marcos regulatórios da educação do campo nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002 - PSDB), Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010 - PT), Dilma Rousseff (2011 a 31 de agosto de 2016 - PT) e Michel Temer (2016 a 2018 - MDB), dentro do contexto político e econômico da época, para se ter uma ideia do que estava sendo proposto enquanto política para educação do campo, visto que são políticas que prevalecem atualmente nas escolas do campo.

Vale dizer que o marco regulatório, aqui descrito, tem como base o conjunto de instrumentos legais que reconhecem a educação do campo enquanto política pública, sendo essa condição necessária para se universalizar o direito à educação que respeite a especificidade do campo, por meio das lutas articuladas entre os movimentos sociais, instituições e grupos sociais.

O governo de Fernando Henrique Cardoso, que teve início no dia 01 de janeiro de 1995, foi marcado pela racionalização e modernização, que vinham sendo desenhadas desde os anos 1970. As reformas preconizadas por esse governo implicaram na privatização das empresas públicas, desregulamentação da Administração Federal e centralidade de um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização.

No que se refere à educação do campo, o governo de FHC não fugiu desta prerrogativa. Assim, destacam-se os principais programas desenvolvidos por esse governo: o Programa Escola Ativa (PEA); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Já no que tange ao documento norteador para a educação do campo, tem-se o Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001 e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que estabelecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Dentre esses marcos legais, destaca-se o **Programa Escola Ativa (PEA)**, por ser, enquanto política pública para o campo, voltado para as escolas multisseriadas. Este programa teve seu início com o Projeto Nordeste/MEC, em 1997, contando com a assistência técnica e financeira do Banco Mundial, por meio do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), posteriormente inserido no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Este programa visava ofertar uma metodologia própria para o trabalho com as escolas multisseriadas, de forma a atender aos alunos em sua comunidade, com custos mais baixos do que a nucleação, com os objetivos de promover a equidade, reduzir as taxas de evasão e repetência, corrigir a distorção idade-série.

A partir de 2007, já no governo Lula, este programa, que antes tinha sua estrutura administrativa, técnica e financeira vinculada no FNDE/FUNDESCOLA, passou a ser vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, sob a gestão da Coordenação-Geral de Educação do Campo, como parte das ações do MEC que constituem a Política Nacional de Educação do Campo, consubstanciando as prerrogativas de uma educação específica, voltada para os interesses dos povos do campo, o que constituía toda a base de formação para os professores e alunos dentro do ideário “Por uma Educação do Campo”, o que se configura uma política de continuidade e amplitude e não ruptura.

Além do PEA, no governo do presidente Lula, foram aprovados vários decretos e pareceres para a educação do campo, alinhados à política da educação específica para as crianças e jovens que residem no campo em consonância com as experiências dos movimentos sociais,

inclusive do movimento “Por uma Educação do Campo”. Entre os principais documentos, destacamos:

- Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006: reconhece dias letivos para a aplicação da pedagogia de alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
- Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008: estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo.
- Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010: dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vale ressaltar que esse decreto estabelece diretrizes, estratégias e procedimentos para a ampliação da oferta e a qualificação da educação básica à educação superior, destinadas aos povos do campo.
- Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010: define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reconhece a educação do campo como modalidade específica da educação básica.
- Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004: institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE - e dá outras providências, 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.

Destes documentos, destaca-se o **PRONERA**, instituído a partir do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, o qual atribui ao governo federal a manutenção e o desenvolvimento da educação para o meio rural. É uma política pública para a educação do campo, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária do Ministério do Desenvolvimento Agrário (INCRA/MDA) e não do Ministério da Educação (MEC). Este programa está vinculado ao INCRA e não ao MEC, por este motivo, acredita-se que, por estar inserido no conjunto de políticas desenvolvidas pelo INCRA, tenha potencial ampliado de articular ações multissetoriais para a questão do campo brasileiro e estaria mais fortalecido, visto que “essa articulação é o que sustenta, o que traz sentido diferenciado para a Educação do Campo” (KUHN, 2015, p. 168). Neste sentido, ele não só é uma política de educação, mas também política de desenvolvimento territorial do campo, articulando educação e questão agrária, resultado das lutas sociais promovidas pelos movimentos sociais que o colocam como um dos principais protagonistas da construção deste projeto.

Vale destacar que

“[...] o PRONERA é uma política pensada “*por*” e não “*para*” os assentados de reforma agrária. Ele se insere na discussão filosófica do Paradigma da Questão Agrária (PQA), onde os problemas sociais do campo são compreendidos como resultado do desenvolvimento contraditório do capital no espaço rural [...]” (KUHN, 2015, p. 232).

Apostava-se na proposta de gestão democrático-participativa que previa a participação da sociedade civil nas etapas do ciclo de políticas públicas: formação da agenda, formulação, implementação, monitoramento e avaliação do PRONERA. Essa abertura possibilitava o protagonismo dos movimentos sociais do campo para a efetivação das políticas destinadas a esse programa.

Esse programa enfrentou alguns entraves, especialmente, quando o governo federal lançou mais dois programas que deveriam somar, mas acabaram frustrando as expectativas dos movimentos sociais do campo: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC-Campo) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que não possuem a mesma vinculação e materialidade de origem na questão agrária como o PRONERA e que passaram a influenciar diretamente na condução da cobertura financeira e política, travando grande parte desse programa. E, com isso, o poder público acaba não atendendo aos anseios de transformação do campo, apenas oferta educação aos grupos sociais que ali vivem, até mesmo porque ele acaba seguindo os pressupostos de educação postos nos preceitos vinculados ao projeto neoliberal para a consolidação e manutenção da lógica capitalista.

Importa considerar que, a partir dos documentos aqui destacados, é inegável a importância do governo Lula para a educação do campo e que foi o governo que mais dialogou com os movimentos sociais em favor da afirmação da diversidade das populações que vivem no campo, embora se considere que isso “fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações” (FRIGOTTO, 2011, p. 245). O que se percebe, de modo geral, com as afirmações de Frigotto (2011), é que o governo do presidente Lula não houve rupturas significativas, mas continuidade das políticas, com grande dose de programas e ações governamentais ampliadas.

Dentro do entendimento de continuidade e ruptura, pode-se inferir que as políticas para a educação, especialmente para a educação do campo, conduzidas no governo de Dilma Rousseff, seguiram a mesma linha do governo de Lula, no que tange a políticas assistencialistas e adoção de política focalizada para a educação profissional, reforçando o componente

neoliberal - mercantilização da educação. Porém, há de se considerar que na conjuntura política da época, gerada pelas incertezas econômicas que se estavam vivendo, especialmente na Europa, embora se tenha freado a política macroeconômica menos expansionista, não se abandonaram as conquistas sociais do passado, em especial, as que visavam ao combate à pobreza (BARBOSA, 2013).

Nesse sentido, o governo federal iniciou um amplo programa de incentivo ao ensino técnico e à qualificação da mão de obra, o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), mediante a ampliação de concessão de bolsas de estudo e auxílio financeiro aos estudantes (BARBOSA, 2013). Aqui vale destacar o PRONATEC Campo, que tem como objetivo a inclusão social de jovens trabalhadores do campo em cursos técnicos, tendo como objetivo de ajudar os estudantes do campo a aplicar os conhecimentos adquiridos em ações que elevam a produtividade nas pequenas propriedades e garantir a distribuição de renda, levando em conta os arranjos produtivos rurais de cada região. Vale dizer que este programa faz parte do grande guarda-chuva que abarca os demais programas contidos no PRONACAMPO (DOCUMENTO ORIENTADOR - PRONACAMPO, 2013).

Desse modo, destaca-se que, no governo Dilma, foram promovidos dois grandes feitos para a educação do campo: a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o estabelecimento de uma lei que coibia o fechamento das escolas do campo, contido nos seguintes documentos:

- Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013: institui o Programa Nacional da Educação do Campo - PRONACAMPO, vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) e que consiste em um conjunto de ações articuladas de políticas de educação do campo, consolidando o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.
- Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014: altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

O PRONACAMPO está vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC). A concepção que norteia este programa vem ao encontro das lutas sociais do campo por uma política pública de educação específica, visto que foi constituído grupo de trabalhos com representantes dos movimentos

sociais, entidades civis, organizações não governamentais e instituições públicas, como forma de atender às demandas dos sistemas de ensino e movimentos sociais.

O PRONACAMPO tem como objetivo oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para a implementação do acesso e qualificação da oferta da educação básica e superior, desenvolvido pela União em regime de colaboração com os entes federados, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (MEC, Portaria nº 86/2013).

Para tanto, o programa foi estruturado a partir de quatro eixos de ação: eixo 1: Gestão e Práticas Pedagógicas; eixo 2: Formação Inicial e Continuada de Professores; eixo 3: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; e IV eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica. Todas as ações previstas nos eixos visam desde a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino até a produção e disponibilização de material didático para todas as modalidades de ensino do campo, trocando em miúdo, os eixos articuladores nada mais são do que os programas já existentes para o campo. Além disso,

[...] o PRONACAMPO é uma das políticas que está sendo apropriada pelos grupos hegemônicos que atuam no Estado (e, nesse caso, destaca-se o interesse da Confederação Nacional da Agricultura no Programa) para garantir as bases da expansão capitalista no campo brasileiro. Entende-se que o PRONACAMPO se constrói a partir das bases filosóficas do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), no qual os problemas sociais do campo tendem a ser superados pelo desenvolvimento mais agudo do capital no espaço rural. Assim, é importante integrar os grupos sociais do campo ao capitalismo agrário. Obviamente, este não é um processo simples e linear. Existem muitas contradições que envolvem essa apropriação, pois os movimentos sociais também defendem e disputam a política em análise. Entretanto, os fundamentos do Programa expressam quais grupos mais se beneficiam com essa experiência. (KUHN, 2015, p. 197).

Com base na análise de Kuhn (2015), o modelo do PRONACAMPO para a educação do campo “possui uma composição tão diversa que permite considerá-lo como “vários” programas dentro de “um” só” (KUHN, 2015, p. 202). Isso faz com ele se perca na sua materialização, embora tenha sido construído considerando-se as demandas dos movimentos sociais e sindicais do campo para a efetivação das ações, mas também a partir das demandas do capital em torno do que se propõe enquanto desenvolvimento para o campo, seja na área de educação, seja na área da agricultura familiar, o que faz com que ele esteja em consonância com o projeto dos grupos hegemônicos com base filosófica fincada no Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA).

No governo de Temer, permanece a proposta da política educacional para o campo a partir do PRONACAMPO, mas com baixíssimos recursos. Para se ter uma ideia, em 2015, foi destinado para a educação do campo R\$ 32.550.000 e para o ano de 2018 - R\$ 2.053.682,00, ou seja, 86,01% de corte (CONTRAFBRASIL, 2017), o que inviabiliza totalmente a promoção da qualidade da educação do campo.

De modo geral, o que se vê no campo das políticas públicas no Brasil é que crianças, jovens e adultos têm seus direitos negados pelo Estado, isso coloca em xeque a proposição das políticas educacionais para a educação do campo, pois favorece o empório da economia capitalista, chegando a estas escolas e aos professores somente uma parcela das reivindicações posta em pauta pela luta dos movimentos sociais, o que acaba por reforçar no contexto das relações sociais, a desigualdade social e cultural.

Importa considerar no conjunto desta análise que as políticas destinadas para a educação, não só do campo, no Brasil, a partir de 1990, cumprem o tratado do Consenso de Washington, estabelecido no ano de 1989, nos Estados Unidos, os quais contem condicionalidade política e econômica para os países da América Latina, com seu rolo compressor da política neoliberal, inclusive para a educação. Desta forma, sendo o modo de produção capitalista baseado na propriedade privada dos meios de produção, no meio da crise estrutural que se instala no país, a educação é atingida de forma impactante no que se refere às próprias verbas destinadas a mantê-la, e, sendo cada vez mais comprometida com as imposições do mercado, a educação passa a ser um negócio mercadológico.

Neste sentido, sendo a escola do campo um mau negócio para o mercado, pelo número reduzido de alunos, não é interessante mantê-la, é oneroso, daí se presenciam o sucateamento das escolas, a não valorização dos professores e o nivelamento por baixo da qualidade do ensino dessas escolas, pois no jogo do empurra-empurra de responsabilidade dos entes federados, o mais frágil são os municípios, que recebem as contas e a responsabilização pelo fechamento das escolas e pela sua má qualidade, o que evidencia a inclusão-exclusão dos sujeitos do campo do acesso, permanência e avanço para outros graus de ensino. Este é o quadro que se apresenta das políticas destinadas para o campo, que entre ganhos e perdas, se tem mais perdas no jogo do poder.

Considerações

Ao situarmos o nosso estudo das políticas educacionais para a educação do campo, constamos como ponto culminante a lógica utilitarista da sociedade capitalista, o que torna fator inibidor para que de fato as reivindicações dos movimentos “Por uma Educação do Campo” se concretize.

Além disso, ainda há vários embates a serem superados para a efetivação das políticas educacionais para o meio rural, pois o que de fato se materializa pelo Estado capitalista brasileiro, se resulta na inadequação das propostas para a efetiva ação que troque a lógica do agravamento da desigualdade social historicamente vivenciada no país.

Para finalizar, destacamos que atualmente se reforça a assimetrias, exclusão e a desigualdade nas políticas educacionais para a classe trabalhadora como um todo, traduzidas na relação de poder para a permanência do sentido da dominação de um determinado grupo em detrimento de uma grande maioria desvalida no país.

Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BARBOSA, Nelson. 10 anos de política econômica. In: SADER, Emir (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do Campo ou Educação no Campo? *Revista HISTEDBR* (On-line), Campinas, n. 38, jun. 2010. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf. Acesso em: 03 fev. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto N° 7.352*, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 08 mar. 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CONTRAFBRASIL. *Corte no orçamento de 2018 deixa reforma agrária por um fio*. Disponível em: <http://contrafbrasil.org.br/noticias/corte-no-orcamento-de-2018-deixa-reforma-agraria-por-um-fio-dd6c/>. Acessado em: 07.09.2018.

DOCUMENTO-síntese do seminário da articulação nacional por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. II Parte - Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; _____. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2).

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 46 jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acesso em: 16 fev. 2017.

KUHN, Ednizia Ribeiro Araújo. *Análise da Política de Educação do Campo no Brasil: Meandros do Pronera e do Pronacampo*. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich Feuerbach. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

NUNES, Klívia de Cássia Silva; BEZERRA NETO, Luiz. Urbano e rural: contradições e influências no (re)pensar da ruralidade no Brasil. *Rev. Exitus*, Santarém, PA, v. 6, n. 1, p. 62-76, jan./jun., 2016.

OLIVEIRA NETO, Adolfo. A luta pela educação do campo: uma conquista em processo. *Revista GeoAmazônia* - (on line), Belém, n. 2, v. 2, p. 159-172, jul./dez., 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/11020475/A_LUTA_PELA_EDUCA%C3%87%C3%83O_D%C3%93_CAMPO_UMA_CONQUISTA_EM_PROCESSO. Acesso em: 31 jan. 2017.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. In: BASSA, Jaqueline Daniela; SANTOS NETO, José Leite; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro e João Editores e Navegando, 2016.

STEDILE, João Pedro (Org.). *A questão agrária no Brasil 1: o debate tradicional - 1500 - 1960*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIM, Antônio. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. *Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UNOCHAPECÓ*, v. 17, n. 35, maio/ago., 2015. Santa Catarina: Chapecó, 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3053>. Acesso em: 09 mar. 2017.

I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. *Desafios e proposta de ação*. Luziânia, GO, 27 a 31 de julho de 1998. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/conferencia-nacional-por-uma-educacao-basica-do.pdf/view>. Acesso em: 11 fev. 2017.

II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. (*Texto base*). Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004. Disponível em: web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf. Acesso em: 01 fev. 2017.

II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. *Manifesto dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária*. Luziânia, GO, 21 a 25 de Setembro de 2015. <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/09/ii-enera-manifesto-vf.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.