
**EDUCAÇÃO COMO DIREITO UNIVERSAL: MOVIMENTOS SOCIAIS E POLÍTICAS
PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PARA AS POPULAÇÕES RURAIS**

**EDUCATION AS A UNIVERSAL RIGHT: SOCIAL MOVEMENTS AND PUBLIC POLICIES
OF EDUCATION FOR RURAL POPULATIONS**

**EDUCACIÓN COMO DERECHO UNIVERSAL: MOVIMIENTOS SOCIALES Y POLÍTICAS
PÚBLICAS DE EDUCACIÓN PARA LAS POBLACIONES RURALES**

Luiz Bezerra Neto¹

Flávio Reis dos Santos²

Maria Cristina dos Santos Bezerra³

Resumo: O propósito deste estudo é apontar o papel desempenhado pelos movimentos sociais brasileiros na defesa do direito de acesso e permanência na escola das populações rurais, por meio da formulação e implantação de políticas de educação do e no campo. Optamos por empreender uma pesquisa bibliográfica e concentramos as nossas investigações e análises centrais nos escritos de Arroio (2005), Duarte (2008), Molina (2008), Caldart (2008), Molina e Jesus (2010), Hage (2014), em diversos documentos oficiais do governo brasileiro e nos relatórios dos Fóruns Nacionais de Educação do Campo (2012; 2013). O êxito dos movimentos sociais para o estabelecimento e desenvolvimento da educação do e no campo é constatado, porém, boa parte das políticas praticadas pelo Estado evidencia a distância entre a forma de implementação da política e a essência das reivindicações realizadas pelos movimentos sociais.

Palavras-Chave: Direito à Educação. Movimentos Sociais. Políticas de Educação.

Abstract: The purpose of this study is to point out the role played by Brazilian social movements in defence of the right of access and permanence in school of rural populations through the formulation and implementation of education policies and in the field. We chose to undertake a literature search and concentrated our researches and analyses in the writings of plants Arroyo (2005), Duarte (2008), Molina (2008), Caldart (2008), Molina and Jesus (2010), Hage (2014), in various official documents of the government of Brazil and in the reports of the national forums of education field (2012; 2013). The success of social movements for the establishment and development of education and in the field is established, however, most of the policies used by the state shows the distance between the form of implementation of the policy and the essence of the claims made by social movements.

Keywords: Right to Education. Social Movements. Education Policies.

Resumen: El propósito de este estudio es poner de relieve el papel que juegan los movimientos sociales brasileños en defensa del derecho de acceso y permanencia en la escuela de la población rural, a través de la formulación y aplicación de las políticas de campo y educación. Hemos elegido para llevar a cabo una revisión de la literatura y centrar nuestra investigación y análisis central en los escritos de Arroio (2005), Duarte (2008), Molina (2008), Caldart (2008), Molina y Jesús (2010), Hage (2014), en varios documentos oficiales del gobierno brasileño y los informes de Educación campo Foro Nacional (2012; 2013). El éxito de los movimientos sociales para el establecimiento y desarrollo de la educación y el campo se encuentra, sin embargo, la mayor parte de las políticas llevadas a cabo por el estado muestra la distancia entre la forma de aplicación de la política y la esencia de las demandas hechas por los movimientos sociales.

Palabras clave: Derecho a la Educación. Movimientos sociales. Políticas de educación

Introdução

As políticas públicas/estatais representam a materialização dos direitos sociais da pessoa humana em sua universalidade, porém precisamos saber que estratégias e recursos devemos utilizar para fazer com que o Estado cumpra as suas funções na construção e na implementação de políticas públicas que considerem as diferentes condições econômicas, sociais e culturais das populações a que se destinam, bem como que assegurem o acesso aos direitos.

Compreender o significado e a importância da materialização das políticas públicas/estatais em defesa da classe trabalhadora, no contexto da sociedade capitalista neoliberal e neoconservadora, representa entender a garantia do direito aos bens e aos serviços públicos e, aqui, o direito à educação e de boa qualidade.

Miguel Arroyo (2005, p. 3) afirma que devemos entender a educação como recurso imprescindível para a população brasileira, reconhecendo-a como sujeito de direitos. De direitos de se constituir e se formar como gente; gente que tem cara e que tem história; e, nesta direção, avançar e unir forças entre todos os movimentos sociais que “lutam em defesa da educação como direito universal e como direito humano”.

A responsabilidade jurídica em viabilizar o direito à educação e garantir a sua oferta a todos, compete ao Estado, de acordo com as especificações da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LBD 1996). Em contrapartida, é nosso dever lutar em defesa da garantia de direitos históricos e concretos. Precisamos defender o direito à educação como direito universal, bem como enquanto direito:

[...] datado, situado num lugar, numa forma de produção, neste caso da produção familiar, da produção agrícola no campo; seus sujeitos têm trajetórias humanas, de classe, de gênero, de etnia, de raça, em que vão se construindo como mulheres, indígenas, negros, como trabalhadores, produtores do campo... Enfim, sujeitos históricos concretos. Não lutemos por direitos abstratos, porque nos perdemos nessa armadilha que nos colocam (ARROYO, 2005, p. 3).

Na apreensão de Miguel Arroyo (2005, p. 3), os movimentos sociais precisam permanecer na luta para a materialização dos direitos, pois a sua concretização expressa, representa, constitui a luta permanente como sujeitos históricos; de outro modo, permaneceremos em defesa de direitos abstratos, “direitos de gente sem rosto, sem trajetória, sem história, sem cor, sem gênero, sem classe”.

Mônica Molina (2008, p. 28) por sua vez infere, que “o princípio de igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, disposto no artigo 206 da CF de 1988, “constitui diretriz que deve informar o conjunto das políticas educacionais e deve ser tomado como base para a proposição de políticas afirmativas para a efetiva garantia do direito à educação”. A dinâmica e complexidade das condições econômicas, políticas, sociais e culturais das populações rurais requerem “maior coerência na construção de estratégias que visem alavancar a qualidade da educação do campo”, no campo, no meio rural e na sociedade em sua totalidade (MOLINA, 2008, p. 28).

A igualdade supõe a oferta de oportunidades em condições que se assemelham para assegurar o mesmo nível de direitos, situação que frequentemente não encontramos em nosso país quando observamos as condições disponibilizadas às populações citadinas e às populações do campo. O direito

requer não apenas igualdade pura e simples, mas, sobretudo, a sua garantia e mais, a sua universalidade e “respeito à diversidade encontrada no trato das questões culturais, políticas e econômicas do campo”, visto que, é “a especificidade das condições de acesso e as desigualdades no acesso à educação que necessariamente demandam ações afirmativas do Estado para corrigir as distorções históricas” (MOLINA, 2008, p. 29).

Clarice Duarte (2008) corrobora a concepção de Mônica Molina ao expressar que as políticas de educação precisam e devem ser universalizantes, mas também precisam e devem ser específicas para que populações em situação de vulnerabilidade tenham assegurado o acesso aos direitos previstos na legislação brasileira. A garantia de acesso diferenciado à educação – segundo a autora – não consubstancia um privilégio, “mas uma política que pode ser justificada racionalmente a partir de uma situação de igualdade. A realização de políticas públicas percorre etapas, sendo que a primeira deve ser a realização de diagnóstico da situação, o que justifica a proteção especial a determinados grupos” (DUARTE, 2008, p. 37).

Assegurar o direito à educação para as populações do campo constitui um desafio permanente para os movimentos sociais, visto que as suas diversidades e as suas especificidades formam, representam, constituem as bases materiais da ação coletiva para a transposição histórica do descaso, da precarização e da marginalização da escola rural, bem como para a elaboração de políticas públicas de educação que levem em conta a existência, a trajetória, a história, as dinâmicas e as complexas realidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Nesta direção a ação e atuação coletivas empreendidas pelos movimentos e organizações sociais da classe trabalhadora do campo, universidades públicas, instituições internacionais, organizações da sociedade civil e órgãos do poder público podem e têm colaborado para o fortalecimento da luta para assegurar o reconhecimento da educação para as populações do meio rural como direito, a “educação do campo” como política pública nacional, traduzida e materializada em programas governamentais que vem sendo implantados em nosso país desde o final da década de 1990, mais especificamente, após a ocorrência do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado na cidade de Luziânia, Estado de Goiás, em julho de 1997.

Movimentos Sociais e Educação do Campo

Os movimentos e as organizações sociais dos trabalhadores do campo, aqui entendidos por agricultores familiares, trabalhadores rurais assalariados, comunidades tradicionais, extrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais, povos atingidos por barragens, povos da floresta, acampados, assentados e comunidades quilombolas, nos últimos anos têm se envolvido efetivamente na conquista pela terra, no fortalecimento da produção agrícola familiar, na garantia do direito a uma existência digna, bem como do direito à educação. De acordo com Salomão Hage (2014) destaca-se nessa trajetória de mobilização e protagonismo a efetiva atuação do Movimento Nacional de Educação do Campo para:

[...] impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias que mantêm a precarização das escolas rurais e reforçam o atraso e o abandono da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as experiências político-pedagógicas acumuladas nesse processo de luta e mobilização, de tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação de políticas públicas sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em suas várias esferas (HAGE, 2014, p. 134).

O movimento em defesa da educação do campo remete as suas origens ao I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (Brasília/DF, 1997), à I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (Luziânia/GO, 1998), ao I Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Luziânia/GO, 2003) e à I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo: Por Uma Política Pública de Educação do Campo (Luziânia/GO, 2004) ao reivindicar junto ao Estado a construção e implementação de políticas públicas para a educação do campo.

Nesse contexto, é possível apontar a primeira conquista decorrente das lutas empreendidas pelos movimentos sociais, na expressão de sua constitucionalidade: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), pois representa marco importantíssimo na busca do direito à educação para os sujeitos que vivem do e no campo e, por desempenhar papel de relevância para a diminuição das desigualdades escolares, sociais e econômicas em nosso país, na medida em que procura assegurar a implementação de políticas públicas que assegurem o acesso à educação básica e superior, a formação profissional, a formação de educadores e a defesa da escola pública de educação básica no campo.

Na concepção de Roseli Caldart (2008, p. 71) o Movimento de Educação do Campo emerge a partir do momento em que assume uma posição “contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas”. O nascimento da educação do campo em meio à luta em defesa de direitos coletivos relacionados e contidos no âmbito público, afirma “que não se trata de qualquer política pública, pois o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos” (CALDART, 2008, p. 72).

O artigo 5º, por sua ordem, estabelece que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente” as especificações contidas “nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394/1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” e deverão ser “desenvolvidas e avaliadas sob a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica” (BRASIL, 2002, § único). Apontamos mais algumas regulamentações legais que representaram grande importância no processo de conquistas em defesa do direito à educação para as populações que vivem no campo:

1) Parecer CNE/CBE n. 1, de 1 de fevereiro de 2006, que passou a considerar dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). A partir da publicação do Parecer CNE/CBE n. 1/2006, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) passou a apresentar a seguinte disposição:

Artigo 23: A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2006).

O § 2º do artigo 23, estabeleceu que o calendário escolar seria ajustado na conformidade das particularidades e necessidades locais, “inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto na lei”, ou seja, oitocentas horas/ano, distribuídas em duzentos dias letivos. O artigo 28, por sua vez, determinou aos sistemas de ensino a realização de adaptações de acordo com a realidade de vida das populações camponesas na oferta da Educação Básica, sobretudo, no que diz respeito aos “conteúdos e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, à organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 2006);

O disposto no § 3 do artigo 6 da Resolução CNE/CBE n. 1/2008 ao reiterar, que a responsabilidade pelo transporte escolar dos alunos da rede municipal é do Município e a responsabilidade pelo transporte escolar dos alunos da rede estadual é do Estado. Contudo, o regime de colaboração entre os entes da federação deve ser realizado de acordo com a Lei n. 10.709/2003 ao prever que “em determinadas circunstâncias de racionalidade e economicidade, que os veículos pertencentes ou contratados pelos Municípios também transportem alunos da rede estadual e vice-versa”. O planejamento da educação das escolas do campo deverá ainda, considerar “as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade” (BRASIL, 2008, artigo 1);

3) A terceira regulamentação na legislação brasileira sobre a educação do campo se refere ao contido na Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, mais exatamente, ao disposto na Seção IV (Educação Básica do Campo) do Capítulo II (Modalidades da Educação Básica) que reitera as especificações da Resolução CNE/CEB n. 1/2002 e do Parecer CNE/CEB n. 1/2006 e atende às reivindicações dos movimentos sociais por uma educação para as populações do campo ao estabelecer no § único do artigo 36 que:

Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitantemente e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2010).

A Pedagogia da Alternância representa uma das mais importantes e significativas estratégias para a oferta da educação básica e para o processo de expansão do ensino superior às populações do campo, pois se constitui pela imbricação de distintos tempos e espaços formativos, denominados “tempo escola” e “tempo comunidade”, possibilitando aos trabalhadores rurais o acesso à formação escolar sem ter que abandonar o ambiente rural, onde vive, reside e realiza as suas atividades produtivas;

A regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária como política estatal, responsabiliza o Governo Federal pela elaboração e implantação de mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação no meio rural com o objetivo de superar a defasagem histórica de acesso na perspectiva de diminuir o analfabetismo de jovens e adultos mediante a oferta de políticas de educação, agregando qualificação social e profissional ao ensino fundamental (BRASIL, 2010, artigo 3).

Nesses termos é impossível negar o protagonismo dos movimentos sociais para o estabelecimento de regulação e regulamentação legais ao reconhecimento da educação do campo como política pública estatal, materializada dentre outras ações pelas Resoluções, Pareceres, Decretos e demais medidas empreendidas pelo governo brasileiro, traduzidas em programas e políticas de Estado que buscam assegurar às populações do campo o direito à educação de boa qualidade como o PRONERA e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (1998-2011)

O PRONERA foi criado no âmbito do extinto Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) substituído pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e empreendido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), tendo em vista a consolidação de uma política pública para a educação dos sujeitos que vivem no campo, destinada a atender em princípio os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e, depois àqueles do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).

Desde a publicação da Portaria n. 10/1998 o PRONERA tem defendido e assegurado o direito de acesso à escola pública a milhares de pessoas, trabalhadoras rurais assalariadas, acampadas, assentadas de reforma agrária que ao longo de suas existências haviam tido negada a oportunidade de alfabetização. Para além do acesso à educação pública de boa qualidade, o Programa vem insistindo em garantir o direito a terra, ao território, à produção e à existência (CALDART, 2008).

Mônica Molina e Sonia de Jesus (2010, p. 32) reiteram o papel desempenhado pelo PRONERA em defesa da formulação e implantação de políticas públicas de educação do campo para “inserir-las na esfera da legitimidade e do confronto político da questão do campo e de seu desenvolvimento, como parte indissociável do tipo de desenvolvimento da própria nação brasileira”.

O artigo 13 do Decreto n. 7.352/2010, constitui público alvo do PRONERA: 1) População jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamentos criados ou reconhecidos pelo INCRA; 2) Estudantes de cursos de especialização promovidos pelo INCRA; 3) Professores que exercem atividades educacionais destinadas às famílias beneficiárias; 4) Demais famílias cadastradas pelo INCRA.

Durante os anos de 1998 a 2011 o PRONERA tem desenvolvido projetos para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), formação profissionalizante de nível médio e formação universitária. Foram materializados trezentos e vinte cursos em oitenta e duas instituições de ensino em todo o Brasil: 167 de ensino fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior.

Segundo Molina e Jesus (2010), os resultados concretos decorrentes das ações do Programa para a formação escolar dos sujeitos que vivem no campo são expressos pela quantidade de pessoas atendidas por parcerias e convênios estabelecidos com inúmeras universidades em todas as regiões do país. No período 1998-2011, mais de 400 mil trabalhadores rurais foram escolarizados, desde a alfabetização à finalização do ensino fundamental e médio (técnico e profissionalizante) até à formação de nível superior em mais de 50 universidades.

Molina e Jesus (2010) argumentam que paralelamente ao crescimento dos níveis de formação escolar realizados pelo Programa, procurou-se viabilizar a oferta diversificada das áreas de conhecimento por meio das parcerias firmadas com as universidades públicas, com vistas a promover o desenvolvimento dos assentamentos e dos assentados. A prioridade foi concentrada em:

[...] cursos relacionados ao apoio à produção, na perspectiva de contribuir com a mudança da matriz tecnológica das áreas reformadas, como por exemplo, os cursos técnicos no âmbito da agroecologia e da administração de cooperativas e, também, os cursos de formação de educadores, como os de Magistério e Pedagogia da Terra, tendo em vista criar condições para a ampliação da oferta da Educação Básica no meio rural [...]. As necessidades de formação de profissionais foram se diversificando, relacionadas às diferentes demandas para a promoção do desenvolvimento dos assentamentos. Atualmente, em nível superior, realizam-se cursos em várias áreas, como Agronomia, Medicina Veterinária, Geografia, Enfermagem, História, Letras, Direito, Artes, Ciências Agrárias e Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA; JESUS, 2010, p. 36).

Nesse contexto, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária tem atingido o seu principal objetivo, que é assegurar o direito de acesso e permanência, bem como fortalecer a educação no campo, sobretudo, nas áreas de reforma agrária, em decorrência do permanente estímulo, proposição, criação, desenvolvimento e coordenação de projetos educacionais. O emprego de metodologias voltadas para a especificidade das realidades do campo tem a perspectiva de colaborar para o resgate, imbricação e desenvolvimento do mundo acadêmico ao mundo rural (BRASIL, 2015).

Enfim, apesar das diversidades e das adversidades, o PRONERA vem se consolidando como política pública de educação para as populações camponesas, reiterando seu propósito central de “garantir aos sujeitos do campo o direito à educação por meio de um processo de escolarização que amplie cada vez mais as possibilidades de autonomia e cidadania, com permanência no campo, produzindo e reproduzindo a vida com dignidade” (BRASIL, 2015 p. 15).

Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)

Na esteira do PRONERA, a SECADI/MEC coordenou um Grupo de Trabalho (GT) constituído pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), dentre outras instituições, que resultou

na instituição do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), em 20 de março de 2012.

O principal objetivo do PRONACAMPO é oferecer assistência técnica e financeira aos Estados, Distrito Federal e Municípios por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) para a implantação de uma política de educação do campo tendo em vista ampliar o acesso à educação básica e ao ensino superior mediante o emprego de ações que contribuam para aprimorar a infraestrutura das redes de ensino público, a formação inicial e continuada de professores a produção e disponibilização de materiais e recursos didático-pedagógicos às populações camponesas em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013).

O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012) ao exprimir a suas análises sobre as políticas públicas de educação do campo, bem como a sua implementação pelo Estado, aponta algumas insuficiências para que possam ser caracterizadas, efetivamente, como políticas públicas estruturais e diferenciadas.

O FONEC indica ainda, que os programas em vigência em nosso país, representam avanço significativo na garantia e cumprimento do direito à educação às populações do campo, porém, ao analisar as conexões que caracterizaram o contexto histórico de construção do PRONACAMPO em âmbito geral e, sobretudo, na questão da formação técnica-profissional, constata que a expressão da hegemonia do capital no campo e o protagonismo das lutas empreendidas pelos movimentos sociais não são explicitados em seu conteúdo, portanto, o problema é estrutural, visto que:

[...] Sua ênfase está em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação da mão de obra para o agronegócio ou diminuir os focos de conflito com os camponeses, suas organizações de classe. Nessa perspectiva, o PRONACAMPO não é linearmente contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política. Essa constatação não significa que não possamos nos reconhecer em alguns conteúdos do Programa, exatamente porque as contradições da realidade atual e as lutas dos trabalhadores do campo nesse período não deixam de ter expressão nas proposições feitas, embora não seja seu polo hegemônico. Por isso mesmo, o entendimento de que cabem estratégias de ação que confrontem o retrocesso, pelo menos em relação ao que se projetava com a conquista do Decreto de 2010 (FONEC, 2012, p. 17).

Para que possamos entender com maior clareza tanto os apontamentos de Salomão Hage quanto os do FONEC vejamos a organização estrutural do PRONACAMPO, que é dividida em 4 grandes eixos e 14 ações que devem ser desenvolvidas em regime de colaboração entre os entes federados, dentre os quais, destacaremos os seguintes a Formação de Professores:

Formação Inicial de Professores em cursos de Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) destinado à docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, ofertados por Universidade Federais e Institutos Federais de Educação, organizados em regime de alternância. Licenciatura para Professores do Campo na modalidade presencial e a distância por meio de edital do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR/CAPES).

O FONEC não concorda com o Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (MEC/SECADI) que a Formação Inicial de Professores seja

ofertada na modalidade a distância e reivindica a abertura de novo edital para assegurar que a formação inicial de educadores do campo via Universidade Aberta do Brasil (UAB) ou PARFOR contemplem a modalidade presencial, “de maneira que, pelo menos uma Licenciatura em Educação do Campo” seja oferecida em todos os Estados do país.

De acordo com o FONEC (2013, p. 2) é preciso criar a possibilidade das universidades públicas serem inseridas em e para tal oferta, sendo mantida e enfatizada “a formação para os anos iniciais do ensino fundamental, a exemplo da Pedagogia da Terra patrocinada pelo PRONERA”;

Considerações Finais

Não podemos nos afastar do entendimento de que as medidas, projetos, programas e políticas para a educação a partir da década de 1990, decorrem ou são influenciadas direta e/ou indiretamente pelas proposições resultantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), realizada por instituições multilaterais internacionais a serviço e em defesa do grande capital, assentada na fundamentação empresarial privada neoliberal, que priorizou uma suposta descentralização administrativa, rigoroso controle dos resultados, racionalização dos recursos, eficácia no emprego dos métodos, eficiência dos processos e dissolução das fronteiras entre o público e o privado.

Por meio dessa orientação o Estado brasileiro passou a empreender boa parte das políticas públicas/estatais para a educação, caracterizada pela centralização das decisões, definições e diretrizes para o processo pedagógico e descentralização das ações para o nível local e pela avaliação em larga escala, tendo em vista o controle dos resultados. Reiteramos que o Estado efetua concessões, atende parte das reivindicações da sociedade civil organizada brasileira, mas não se afasta das determinações do capital internacional. A partir desse entendimento é possível realizar algumas considerações sobre a atuação dos movimentos sociais e a implantação das políticas públicas estatais para a educação do campo.

As postulações dos movimentos sociais, sobretudo, aquelas defendidas pelo MST e pelo Movimento por Uma Educação do Campo vêm sendo atendidas pelo Estado brasileiro como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA – Portaria n. 10/1998), Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB n. 1/2002), Parecer CNE/CBE n. 1/2006, que considerou dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), Resolução CNE/CEB n. 2/2008 que definiu diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação do Campo, Resolução CNE/CEB n. 4/2010 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e o Decreto n. 7.352/2010, que conferiu à educação do campo a condição de política de Estado.

É inegável a atuação, bem como o sucesso dos movimentos sociais para o estabelecimento de políticas para a educação do campo, mas também é inegável o protagonismo cedido pela SECADI aos Estados e Municípios na institucionalização da implantação das políticas públicas de educação para as populações do campo, pois tanto as ações quanto o atendimento vinculam-se ao PAR, o que materializa a

distância entre a forma de implementação da política e a essência das reivindicações realizadas pelos movimentos sociais.

Essa constatação pode ser exemplificada por meio da própria construção histórica do Programa Nacional de Educação do Campo, especialmente, no que diz respeito ao conteúdo da formação técnica-profissional, que expressa a necessidade de satisfação das demandas do capital em prejuízo e descaracterização das lutas desenvolvidas pelos movimentos sociais, resultando mesmo numa questão de ordem estrutural, na medida em que a prioridade da proposta está numa política que possibilite o avanço na formação de mão de obra para atender ao “agronegócio ou diminuir os focos de conflito com os camponeses e suas organizações de classe”, nesse contexto o Programa não está “contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política” (FONEC, 2012, p. 17).

Para finalizar a exemplificação da contraditória atuação do Estado na condução dos programas e políticas destinadas às populações do campo tomamos a adoção do transporte de escolares em substituição à construção e manutenção de escolas no meio rural. O emprego do transporte escolar por si só constitui ação antieducativa, pois persiste no encerramento sistemático das escolas rurais, o que constitui crime. Compartilhamos das concepções e reflexões do Fórum Nacional de Educação do Campo, ao exprimir que o fechamento das escolas no meio rural tem por finalidade primeira atender aos interesses econômico-financeiros dos dirigentes políticos locais com a partilha do transporte escolar.

Insistimos que uma das mais importantes funções do Estado na sociedade contemporânea é resguardar a hegemonia da conformação mercadológica da educação, cada vez mais submissa às exigências e determinações das empresas multinacionais e do capital internacional, que coordenam e conduzem a expansão do agronegócio em nosso país.

É possível inferir que as reformas gerais da educação empreendidas a partir dos anos 1990 pouco modificaram a histórica característica secundária da educação como direito universal, pois o fortalecimento das parcerias entre o público e o privado produz por resultado a ampliação da dualidade estrutural, desintegra as ações, projetos e programas educacionais que se diluem em políticas focais sem prejudicar as suas determinações.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Que educação básica para os povos do campo? *Seminário Nacional de Educação Básica nas Áreas de Reforma Agrária do MST*, Luziânia/GO, set., 2005.

BRASIL. *Chamada à ação: combatendo o fracasso escolar no Nordeste*. 2 ed. Brasília/DF: Banco Mundial/UNICEF, 1997.

BRASIL. *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.

BRASIL. *II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília: MDA/INCRA/PRONERA, 2015.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 1, de 1 de fevereiro de 2006*. Brasília: DOU, 15 de março de 2006.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO): Documento Orientador*. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002*. Brasília: DOU, 9 de abril de 2002.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008*. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010*.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). *Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação*. Brasília/DF: INCRA/MDA, 2008.

DUARTE, Clarice Seixas. A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). *Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação*. Brasília/DF: INCRA/MDA, 2008. FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). *Seminário Nacional*. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Brasília, 15 a 17 ago.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). *Oficina de Planejamento*. Relatório Síntese das Conclusões e Proposições. Brasília, 13 e 14 jul., 2013.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 8, n. 1, jan./abr., 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Reflexões a partir da tríade: campo – políticas públicas – educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (Orgs.). *Memória e história do PRONERA: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). *Por uma educação do campo: campo-políticas públicas-educação*. Brasília/DF: INCRA/MDA, 2008.

Notas:

- ¹ Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, especialista em Economia do Trabalho e Sindicalismo com mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, pós doutorado pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. Professor da Universidade Federal de São Carlos atuando na graduação e na pós-graduação. Membro de corpo editorial da Revista Eletrônica de Ciências da Educação - RECE e da Revista de Educação - REVEDUC. É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo - GEPEC e coordenador do curso de pedagogia da terra da UFSCar. Email: lbezerra@ufscar.br
- ² Pós-Doutor e Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor e Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Goiás (PPGAS/UEG). Professor Convidado nos cursos de Graduação em Pedagogia da Terra e de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação do Campo; Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar; e, Pós-Graduação Lato Sensu em Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação da Universidade Federal de São Carlos. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo da Universidade Federal de São Carlos (GEPEC/HISTEDBR/UFSCar). Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil da Universidade Estadual de Goiás (NEPERBR/GEPEC/UEG). Email: reisdossantos.flavio@gmail.com
- ³ Professora Adjunta no Departamento de Educação da Universidade Federal de São Carlos DED/UFSCar. Possui graduação em Ciências Sociais pela Associação Limeirense de Educação (1996) Mestrado (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2007). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSCar. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo. Email: cbzerra@ufscar.br

Recebido em: 13/10/2016

Aprovado em: 07/11/2016