



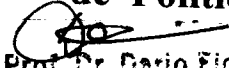
1150094734



FE

T/UNICAMP B278e

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**FACULDADE DE EDUCAÇÃO****TESE DE DOUTORADO****Educação do Campo, Contexto de Discursos e de Políticas****EDNA RODRIGUES BARROSO**


Prof. Dr. Dario Fiorentin
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

ORIENTADOR: Prof. Dr. ZACARIAS PEREIRA BORGES

Tese de Doutorado apresentado à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Educação, na área de concentração Políticas de Educação e Sistemas Educativos.

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO**CAMPINAS, 2011.****UNICAMP - FE - BIBLIOTECA**

TESE DE DOUTORADO

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21552-0

Data: 27/07/2011

Orientador

COMISSÃO JULGADORA

Glacis Helena Memento Rock

2011

iii

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Unidade FE
T/UNICAMP

Cutter _____
V. _____ Ed. _____
Tombo BC 84-134
Proc. 16P-100-12
C _____ D _____
Preço 11,00
Data 17/04/12
Cód. tit. 84 F286

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447

B278e

Barroso, Edna Rodrigues.

Educação do campo: contexto de discursos e de políticas / Edna Rodrigues Barroso. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

*

Orientador: Zacarias Pereira Borges.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação rural. 2. Contexto (Linguística). 3. Brazilian speeches. 4. Texts. 5. Politics and government.
I. Borges, Zacarias Pereira. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-097/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: Rural education: context of discourses and policies

Palavras-chave em inglês:

Rural Education

Context (Linguistics)

Brazilian speech

Texts

Politics and government

Área de concentração: Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

Zacarias Pereira Borges [Orientador]

Rita de Cássia Cavalcanti Porto

Nilson Robson Guedes Silva

Heloisa Helena Pimenta da Rocha

Debora Cristina Jeffrey

Neusa Lopes Bispo Diniz

Data da defesa: 27-07-2011

Programa de pós-graduação: Educação

E-mail: ednarb@uol.com.br

**Para Cláudio e Vitalina:
“O que a memória amou fica eterno”.**

Memória

**A memória olha
A memória molha
A memória ora
Ora, a memória!
A memória falha
A memória fala
A memória, aula
Se de longe espia
Bem de perto, afia:
A memória guia.
Vai, e vem, projeta, espelha
Toda memória anseia
Pois que, viva, é veia
Trajetória e sentimento
Ao tempo sedimento:
Memorialento.
Fluído paralelo
Nem passado nem presente
É memória toda história
Do que a alma sente.**

Maria Angélica Ferrasoli

Se “andar sozinho é quase não andar”, posso bendizer-me por esta caminhada em que usufruí de boas companhias. Pessoas queridas – familiares, amigos, professores, colegas – que estiveram ao meu lado nessa jornada, em alguma medida e por qualquer tempo,

agradeço...

RESUMO

O trabalho teve como objetivo analisar as políticas públicas da Educação do Campo pela articulação entre discursos, textos e políticas. Para tanto, consideramos: a) o recorte temporal a partir dos anos 1990; b) o atendimento escolar das populações rurais; c) a reivindicação de uma educação no e do campo; d) os processos de influências e de produção dos discursos, textos e políticas acerca da temática. A pesquisa permitiu a reflexão sobre a articulação entre textos, discursos e políticas no âmbito da proposição. Também examinou o conjunto de influências e disputas entre os envolvidos e investigou a construção e incorporação, na agenda política e educacional do país, dos discursos e textos sobre a Educação do Campo. Aplicou-se, como referencial analítico, a abordagem do Ciclo das Políticas, elegendo dois Contextos, o de Influência e o de Produção de Textos. Já o referencial teórico, a Análise do Discurso Textualmente Orientada, permitiu o acesso e captação do discurso do *corpus* documental, formado por um conjunto de textos orientadores e oficiais sobre Educação do Campo e em circulação no cenário político e pedagógico brasileiro. A análise procurou apreender a tridimensionalidade do discurso - como texto, prática discursiva e prática social - evitando a dicotomia entre discurso e prática. Os discursos e textos sobre a Educação do Campo configuram-se como efeitos das complexas relações entre Estado, movimentos e organizações sociais na perspectiva de institucionalização de políticas públicas e de disputas pelas hegemonias no meio rural brasileiro. O estudo das proposições da Educação do Campo identificou tanto contradições e tensões que permeiam o discurso sobre a questão quanto sua fertilidade e compromisso com as condições necessárias para que as populações do campo vivenciem o direito à educação.

Palavras chave: Educação do Campo; contextos; discursos; textos; políticas.

ABSTRACT

This work aims to analyze rural education policies in order to understand the interconnection of discourses, texts and policies. For such a purpose, it was considered: a) the period from 1990s on; b) the offering of rural education; c) claims regarding education for rural areas and claims related to the real existing one; d) influential processes and discourse production, texts and related policies. The research conducted to the reflection over articulation of texts, discourses and policies related to the proposed investigation object. It also examined a set of influences and disputes between involved actors and the construction and embodiment of discourses and rural education texts within the policy and educational agendas of Brazil. The analytical reference applied was the Policy Cycle Approach, electing two contexts: the Influential one and Text Production. The theoretical reference, in turn, was the Textually Oriented Discourse Analysis which allowed access and capture of the discourse documental *corpus* assembled by a set of official and orientation texts related to rural education that circulate accompanying the policy and educational scenarios in Brazil. The analysis attempts to apprehend the tri- dimensionality of discourse, as text, discourse *praxis*, and social *praxis* - avoiding the dichotomy between theory and practice. Discourses and texts versed on rural education configure themselves as effects derived from complex relationships between State, social movements, social organizations from a perspective of institutionalization of public policies and disputes for hegemony at Brazilian rural aeries. The study of Rural Education propositions identified tensions and contradictions, which permeate the discourse, as well as the fertility and compromise with necessary conditions to permit people from rural areas experience educational rights.

Key words: Rural Education; contexts; rural areas; discourses; policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAPAS – Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária
ABCAR – Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
ABE – Associação Brasileira de Educação
ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
ABRA – Associação Brasileira da Reforma Agrária
ACAR – Associação de Crédito e Assistência rural
AGB – Associação dos Geógrafos do Brasil
AGEE – Agenda Globalmente Estruturada de Educação
AIA – *American International Association for economic and social development*
ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ARCAFAR NORTE/NORDESTE – Associação Regional das Casas Familiares Rurais das Regiões Norte e Nordeste do Brasil
ARCAFAR/SUL – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
BM – Banco Mundial
BRASED – *Thesaurus* Brasileiro de Educação
CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CDFR – Casas Das Famílias Rurais
CE – Ceará
CEA – Centro Educativo e/ou Formativo em Alternância
CEB – Comunidade Eclesial de Base
CEDEJOR – Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza”
CEFFA – Centro Familiar de Formação por Alternância
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CERIS – Centro de Estatística Religiosa e Investigação Social
CFM – Casa Familiar do Mar
CFR – Casa Familiar Rural
CGEA – Coordenação Geral de Educação Ambiental.
CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNA – Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE – Conferência Nacional de Educação
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CF – Constituição Federal
CPC – Centros Populares de Cultura
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CTN – Código Tributário Nacional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
ECOR – Escola Comunitária Rural
EDURURAL – Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro
EFA – Escola Família Agrícola
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEJA – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENERA – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes
EPA – Escola Popular de Assentamento
ES – Espírito Santo
ESALQ/ USP – Escola Superior de Agricultura “Luiz Queiroz” da Universidade de São Paulo

ETA – Escola Técnica Agrícola

EUA – Estados Unidos da América

FAO – *Food and Agriculture Organization*

FASFIL – Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos

FEAB – Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil

FETRAF – Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Agricultura Familiar do Brasil

FIDENE – Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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

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

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceiloro

GPT – Grupo Permanente do Trabalho

GTRA – Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

IESAE/FGV- Instituto Superior de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas

IECLB – Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil

IFET – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

INMETRO – Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INDA – Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano

IRPAA – Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
ITERRA – Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MA – Ministério da Agricultura
MAB – Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
EM – Ministério da Educação e Saúde Pública
MFR – *Maisons Familiales Rurales*
MinC – Ministério da Cultura
MMA – Ministério do Meio Ambiente
MMC – Movimento das Mulheres Camponesas
MDM – Metas de Desenvolvimento do Milênio
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOC – Movimento de Organização Comunitária
MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores
MPC – Movimento de Cultura Popular
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
EM – Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
OEI – Organização dos Estados Ibero-Americanos
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMC – Organização Mundial do Comércio
ONG – Organização não governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

ORNA – Ocupações Rurais Não Agrícolas
PAS – Programa Alfabetização Solidária
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PJR – Pastoral da Juventude Rural
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNTE – Programa Nacional de Transporte Escolar
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária
ProCampo – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
ProFormação- Programa de Formação de Professores em Exercício
ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONASEC – Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSECD – Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
PT – Partido dos Trabalhadores
RESAB – Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
RS – Rio Grande do Sul
SRB – Sociedade Rural Brasileira
SEAP/PR – Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca/ Presidência da República
SC – Santa Catarina
SD – Sem data
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SEIF – Secretaria de Educação Infantil e Fundamental

SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa
SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional
SP – São Paulo
SSR – Serviço Social Rural
STR – Sindicato do Trabalhador Rural
SUDAMA – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
SUDESUL – Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul
SUPRA – Superintendência da Política de Reforma Agrária
TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Pedagógica
UDR- União Democrática Ruralista
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UnB – Universidade de Brasília
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE – União Brasileira dos Estudantes
UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense
UNISINOS – Universidade do Vale dos Sinos
UNUJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UPE – Universidade de Pernambuco
USAID – *United States Agency for International Development*

USP – Universidade de São Paulo

ZEP – Zona de Educação Prioritária

LISTA DE ESQUEMAS, FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Esquema 1 – As Políticas Públicas de Hoje	97
Esquema 2 – Representação do Trabalho de Alternância	241
Esquema 3 – Hegemonias em Disputa – Conservadores X Progressistas.....	289
Esquema 4 – Hegemonias em Disputa – Segmentos da Ação Coletiva.....	295
Esquema 5 - Hegemonias em Disputa – Movimentos Sociais do Campo x Políticas Públicas Institucionalizadas	308
 Figura 1 – Concepção Tridimensional do Discurso	29
Figura 2 – Mapa dos organismos em ação na América Latina e Caribe	252
 Quadro 1 – Concepção restrita e concepção ampliação da educação	256
Quadro 2 – Educação para Todos em Jomtien (1990)	257
Quadro 3 – Concepções de Educação Básica em Jomtien e do Brasil (anos 1990).....	259
 Tabela 1 - Número médio de anos de estudo de 1992 a 2007 segundo localização (15 anos ou mais ou mais).....	13
Tabela 2 – Percentual de estabelecimento e de matrícula do Ensino Fundamental por localização segundo a infraestrutura disponível na escola – Brasil – 2002/2005	79
Tabela 4 – Taxa de Atendimento dos níveis de Educação Básica 2007-2008	189
Tabela 5 – Taxa de escolarização líquida nas faixas etárias de 7 a 14 e de 15 a 17 anos, segundo localização Brasil e regiões, 1992, 2005 e 2008	190

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xv
LISTA DE ESQUEMAS, FIGURAS, QUADROS E TABELAS	xxiii
CONSIDERAÇÕES INICIAIS – ATRAVERSSANDO AS PRIMEIRAS FRONTEIRAS.....	1
PERCURSO DO ESTUDO	9
1. Situação Problemática	11
2. Objetivos e Hipóteses	19
3. Delineamento Metodológico	21
4. Organização do Trabalho.....	35
CAPÍTULO 1 – Eito Teórico	37
1.1 – Do que falamos, quando falamos em rural? Discutindo rural e ruralidades.....	39
1.2 – A instituição especializada em educar – Discutindo escola e escolarização	63
1.2.1 – Escola rural – “Fênix que renasce ou praga a ser exterminada”	78
1.3 – “Fazer mais com menos” – Discutindo políticas educacionais	95
1.4 – Uma bússola para a educação – Discutindo exclusão e inclusão	114
CAPÍTULO 2 – Da Educação Rural à Educação do Campo – Notas de um Percurso	147
2.1 – Arando campos recentes – O cenário da constituição da Educação do Campo desde os anos 1990	165
2.1.1 – A “multiplicação das vontades coletivas” – Relações intrincadas	193
2.2 – Respirar ar puro indo a campo – Antecedentes dos discursos/ textos sobre educação rural a partir de revisão de (alguns) trabalhos produzidos na década de 1980	204
2.3 – Educação do Campo – Território da crítica.....	224
CAPÍTULO 3 – Ciclos de Políticas – “E no entanto é preciso saber por que as coisas são como são”	247
3.1 – “A História é Pública” - Contexto de Influência na constituição inicial da Educação do Campo	249
3.1.1 Influências Globais	251
3.1.2 (Con)Textura Nacional	267
CAPÍTULO 4 – Ciclos de Políticas – Dá para ver que são muitas as armadilhas deixadas no caminho da lógica.....	309
4.1 – Teares, Tecidos, Testemunhas - Contexto de Produção dos Textos referentes à Educação do Campo	311
4.1.1 – “Leitura Contra Leitura” – Ler “documento com e contra documento” para ter acesso aos discursos contemporâneos sobre a Educação do Campo.....	313

4.2 – Ponderações sobre o Contexto de Produção do Texto	360
CONSIDERAÇÕES FINAIS – A educação do campo como desiderato	365
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - DOCUMENTOS	383
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS	385

CONSIDERAÇÕES INICIAIS – ATRAVESSANDO AS PRIMEIRAS FRONTEIRAS

Na longa história das comunidades humanas, sempre esteve bem evidente a ligação entre a terra da qual todos nós, direta e indiretamente, extraímos nossa subsistência, e as realizações da sociedade humana.

Williams Raymond

Sou de Minas Gerais, ribeirinha das margens do rio Jequitinhonha. Nasci onde nasceu e se criou meu pai, a fazenda Boa Vista. Saí aos dois anos para Brasília, onde estou até agora. Não há necessidade de nos alongarmos sobre a migração familiar porque o trabalho que ora apresento busca dar conta das explicações gerais do fenômeno. Nossa família é mais uma na estatística, consciente de que os números não dão conta das idiossincrasias que carrega.

Esta família – a maior parte vivendo no meio urbano – foi uma das atingidas pela construção de barragens. O lugar onde os Pereira, os Coelho, os Barroso e tantos outros nasceram está coberto pelas águas da Usina Hidrelétrica Juscelino Kubitschek, inaugurada em 2006, popularmente conhecida como Irapé. Segundo a lenda, o “nome de fantasia” deve-se às dificuldades de acesso e construção, pois a obra teve que vencer os desafios de estar situada em um cânion e longe dos grandes centros. Assim, o silêncio dos rios cresce...

Para o planalto central, viemos, vimos e permanecemos. Desse modo, a vivência e a valorização urbanas estiveram mais presentes em minha vida do que a identificação com o meio rural. Profissionalmente, também sempre atuei em escolas localizadas no meio urbano do Distrito Federal (DF).

No mestrado, investiguei a educação pública do DF nos anos 1990 durante três mandatos governamentais - de 1991 a 2002. No doutorado, me volto para as “franjas do rural urbano”¹, por vezes esquecidas em função da grande visibilidade das questões que giram em torno da urbanidade, da industrialização, das cidades.

O contraditório foi o fator instigante: pensar sobre o mundo rural, próximo da origem e distante do cotidiano, especialmente da prática profissional. O aforismo explica bem a

¹ Expressão da professora Dulce C. A. Whitaker.

situação: “O que é familiar não é, por isto, conhecido”.

Ao aprofundar meu estudo, deparei-me com desafios para conhecer a educação no meio rural de forma mais abrangente. Para pesquisadores da área, inquieta a escassez de dados e de bibliografia sobre a temática. E “(...) sabe-se que, até 1998, apenas 2% das pesquisas na pós-graduação dizem respeito ao campo e não chegam a 1% as que tratam da educação escolar no meio rural” (NASCIMENTO, 2002: 459).

Pesquisadoras da Universidade Federal do Ceará (UFC), Damasceno e Bezerra Neto (2004) publicaram estudo sobre o estado da arte e perspectivas da educação rural. Concentrando a atenção na produção científica da área de educação nas décadas de 1980 e 1990, as professoras mapearam a bibliografia do tema educação rural. A primeira averiguação referiu-se à quantidade de estudos produzidos na área entre 1981/1998 e o seu lugar em relação às outras áreas. As autoras do estudo indicavam:

A proporção média ao longo do período pesquisado é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação. Uma porcentagem dezessete vezes inferior à do número de habitantes no campo em relação ao da cidade, se tomarmos como referência os dados estatísticos do IBGE do ano 2000, de acordo com os quais a população rural representa 18,75% da população brasileira (DAMASCENO; BESERRA, 2004: 77).

Na análise dos dados levantados, as autoras ressaltaram que, na média, apenas dois artigos sobre educação rural foram publicados nos anos verificados. A publicação de livros acompanhou a tendência. A situação era recorrente nas universidades, pois “(...) a percentagem média de produção de dissertações e teses cai de 2,1%, na década de 1980, para 0,9% na década de 1990, o que revela o crescente desinteresse por esta área de estudos” (DAMASCENO; BESERRA, 2004: 78).

Ao refletir sobre a questão, as autoras apontaram como possíveis motivos da marginalização do tema na produção científica da educação o valor ideológico e cultural do rural; o fato da educação formal não ser necessariamente um requisito para o trabalho rural; as dificuldades de financiamento de pesquisas; a concentração de pesquisadores no meio urbano; a

constante focalização de recursos estatais; o poder de barganha dos setores rurais majoritários em relação ao Estado, entre outros fatores.

Entretanto, a hipótese central endossada pelas pesquisadoras era de que a desatenção pela temática refletia o descaso do Estado pela questão. E também, em grande medida, a coerência dos interesses do Estado com os interesses das universidades que dependem, prioritariamente, do financiamento estatal.

Bof, Moraes e Silva (2006), persistem na identificação da carência de estudos e investigações sobre a educação no meio rural e escassez de dados e análises sobre o assunto. As investigadoras recorrem a outro autor para confirmar uma situação que se estende a outros aspectos:

Conforme ressalta Wanderley (1997), é surpreendente como os cientistas sociais brasileiros desinteressaram-se pelo estudo da temática, a partir do início dos anos 70, como se o rural tivesse perdido toda consistência histórica e social e o seu final, sua extinção, fosse considerada um dos resultados normais, previsíveis e até mesmo desejáveis da modernização da sociedade (BOF; MORAIS; SILVA, 2006: 79)

Há uma evidente “(...) lacuna de produção de conhecimentos e a existência de poucos estudos em andamento sobre a questão rural” (WERLE, 2007: 10). E continua ao apontar que: “O tema da educação rural é pouco difundido como área de pesquisa e de formação seja em cursos de Graduação seja na Pós-Graduação.” Alves informa que: “Abundam as dissertações e teses sobre educação nos acampamentos e assentamentos do MST², mas são raras as análises que incidem sobre as iniciativas de educação rural dos municípios” (ALVES, 2009: s/p).

O cenário de carência de estudos estende-se a outros países.³ Canário, falando do contexto lusitano, indica situação próxima ao abordado acima. Em Portugal, a escola no mundo rural tem representado um tema periférico e marginal da atividade investigativa. Pode afirmar-se que as escolas rurais conformam-se como um não assunto da agenda educacional (CANÁRIO, 2008).

² Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra. Mais adiante, sua relação com a questão educacional será abordada com maior aprofundamento.

³ Tal situação levou a uma coletânea organizada por Werle (2007): ‘Educação Rural em perspectiva internacional – Instituições, práticas e formação do professor’.

Mais pesquisas podem elevar a outro patamar o conhecimento sistemático e atualizado da educação rural ou da educação do campo.⁴ Consoante com esta necessidade, a ANPEd firmou, em 2005, convênio com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC) para promover e dar suporte a atividades de pesquisa que discutissem e analisassem políticas públicas voltadas para a rede pública, vinculadas ao projeto básico ‘Educação como exercício da diversidade – estudos em campos de desigualdades sócio-educativas’.

O objetivo do convênio⁵ era efetivar o apoio às atividades acadêmico científicas que dissessem respeito a políticas públicas voltadas para a educação de jovens e adultos, diversidade étnico-racial, educação do campo, educação indígenas, relações de gênero e educação ambiental, acesso de jovens das classes populares ao ensino superior público, entre outros. A parceria⁶ demonstrou que o combate às formas de exclusão também nutre-se das contribuições da produção oriunda da academia.

Recente e importante iniciativa envolveu o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), a SEIF (Secretaria de Educação Infantil e Fundamental) e o Banco Mundial (BM)⁷ por meio do Programa de Estudos sobre a Educação no Meio Rural do Brasil. A parceria teve como objetivo analisar situação, condições de funcionamento e desempenho da educação no meio rural brasileiro para subsidiar e amparar a formulação de políticas públicas e ações governamentais e não governamentais que promovam

⁴ Ambas as expressões- educação rural e educação do campo- serão utilizadas, pois as terminologias se fazem presentes na literatura e nos meios eletrônicos. Durante o desenvolvimento do trabalho, o tema será desdobrado.

⁵ Edital 2/2006 – ANPEd, de 19 de abril de 2006, por meio do convênio ANPEd/SECAD-MEC: Educação como exercício de diversidade: estudos e ações em campos de desigualdades socioeducacionais. Concorreram 46 projetos, dos quais 19 foram aprovados.

⁶ Como resultado das pesquisadas desenvolvidas, foi publicada coletânea (em dois volumes) de artigos sob o título “Educação como exercício da diversidade – estudos em campos de desigualdades sócio-educativas” em 2007.

⁷ O Banco Mundial foi criado em 1944, tem sede em Washington e possui 184 países membros. Hoje funciona como agência da Organização das Nações Unidas. Seus empréstimos são canalizados somente para países em desenvolvimento. O Banco Mundial é constituído pelo BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e pela AID - Associação Internacional de Desenvolvimento. O Grupo Banco Mundial é mais ampliado, formado por estes dois braços e mais outros três: IFC - Corporação Financeira Internacional, AMGI - Agência Multilateral de Garantia de Investimentos e CIADI - Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos. Informações disponíveis em http://www.notapositiva.com/dicionario_gestao/bird.htm

equidade e qualidade (Cf. BOF, 2006).

Outra circunstância a ser levada em conta é que, em tempos de limitação de recursos públicos e de adoção de políticas focalizadas, etapas e modalidades de atendimento educacional obtêm tratamento diferenciado – uma espécie de “segundo plano” – principalmente se pensarmos na centralidade atribuída ao ensino fundamental nos discursos oficiais e nas estratégias de ação das agências multilaterais.⁸ Como exemplo, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, incidiu localizadamente sobre a universalização do ensino fundamental. A canalização de recursos para a educação de jovens e adultos foi vetada, desconsiderando o fato de que boa parte deste contingente não havia concluído justamente os oito anos iniciais da educação básica na idade adequada.

A não prioridade também se aplica à educação rural, provavelmente cerceada pela convicção do progresso urbano x atraso rural, visão ainda presente no imaginário brasileiro.⁹ Esta crença aposta na “natural” extinção do meio rural ou em sua adaptação tendo o urbano como parâmetro. Tais situações, se concretizadas, findariam, por tabela, com os problemas da educação oferecida aos seus habitantes.

Outra vertente que impregna o imaginário identifica o campo sob um tom nostálgico de um passado idílico, “(...) de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país” (PARECER nº 36 CNE/CEB, 2001:02).

Na verdade, o ponto de partida é que, em uma sociedade capitalista, certas classes não podem alcançar sucesso do atendimento pleno de suas demandas, visto a organização

⁸ Ver documentos do MEC a partir da década de 1990 e consultar Oliveira; Rosar (2002), Oliveira; Duarte (2003), Peroni (2003). Especialmente em relação às agências multilaterais, observamos que o Banco Mundial, mesmo sendo signatário das Conferências de Jomtien e Dacar, vem insistindo na focalização no ensino fundamental e implementando estratégias a partir de um marco de referência alternativo ao das duas cúpulas internacionais de educação, notadamente das restritivas Metas de Desenvolvimento do Milênio. Das oito metas, apenas duas se referem à educação, voltadas para a universalização do ensino primário — restrito ao primeiro ciclo do ensino fundamental — e equidade de gênero. Cf em AÇÃO EDUCATIVA. Banco Mundial em foco: Um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. A questão será retomada no capítulo três.

⁹ Ver Parecer CNE/CEB nº 36/2001 sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

necessariamente desigual do sistema. Historicamente, a maioria da população rural não tem sido privilegiada pelas políticas públicas no Brasil. Esta é uma das razões pela qual os movimentos sociais do campo atuam emblematicamente como espaços de resistência e luta no país.¹⁰

Sabemos que “(...) não é por desconhecimento da realidade que as políticas sociais são precárias, mas porque os recursos públicos dirigidos ao trabalho e à sua reprodução são evidentemente limitados numa sociedade que se caracteriza pela exploração do trabalho pelo capital” (DAMASCENO; BESERRA, 2004: 84). Tal situação não invalida os esforços de investigar o rural, especialmente porque o momento é propício para tais estudos:

(...) um primeiro aspecto a se considerar atualmente é o de que, ao contrário de outros períodos históricos, este é particularmente favorável à tarefa de se repensar o rural/campo porque a crise da urbanização e a incipiente consciência da necessidade de um desenvolvimento sustentável criaram um espaço especial para isto. Por outro lado, a própria organização camponesa criou efetivamente as condições para se repensar o campo sobre bases não necessariamente urbanas (DAMASCENO; BESERRA, 2004: 84).

Outrossim, Vendramini (2007) enumera as contradições do cenário sociopolítico contemporâneo para apostar na importância e atualidade de estudarmos a educação que se processa no meio rural:

A educação do campo vem conquistando espaço, nos últimos anos, nos debates e nas políticas educacionais no Brasil. Tal fato merece nossa reflexão, diante do contexto em que ele se manifesta. Observamos a continuidade do êxodo rural, iniciado no século passado e intensificado nas décadas de 1960 e 1970 (hoje, 19% da população vive nas zonas rurais), a inviabilização da agricultura familiar e o fortalecimento do agronegócio e da produção para a exportação. (VENDRAMINI, 2007: 122)

A pesquisadora desvela, entretanto, flagrante incoerência: a política de fechamento/nucleação das escolas rurais e a diminuição das escolas/classes multisseriadas que, por orientação do Plano Nacional de Educação (PNE)¹¹ de 2001, foram procedimentos habituais.

¹⁰ Para Martins (1986), esta história remonta à Guerra de Canudos (1896/1897), à Guerra do Contestado (1912/1916), aos governos populares no Sudoeste do Paraná e em Trombas (Goiás) até a formação das Ligas Camponesas/reivindicação da reforma agrária (1946/1964), ao período repressivo da Ditadura Militar (1964/1985). Fatos importantes mais recentes foram a experiência de ocupação do Acampamento Natalino no Rio Grande do Sul (1980) e a organização do MST em Curitiba, Paraná (1985).

¹¹ Brasil. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 23 jul. 2006.

Como observadora da situação, a pesquisadora pergunta: “O que está acontecendo no espaço rural? Que contradições são estas? Como a escola do campo ganha espaço nesse contexto?” (VENDRAMINI, 2006: 123). Afinal, a educação do meio rural vai ganhando *status* de assunto na agenda nacional justamente quanto o mundo rural passa por profundas mudanças.

Entretanto, é fundamental destacar que a opção por este objeto de estudo não se pauta unicamente pela escassez de pesquisa ou pelo interesse emergente das relações entre educação e movimentos sociais. Outros desafios conjugaram-se a este primeiro. Não é possível nem desejável investigarmos todos os complexos aspectos da educação rural, fato que, aliás, deixaria inviável qualquer possibilidade de pesquisa.

Moveu-me o interesse pelas políticas educacionais, principalmente no recorte temporal a partir dos anos 1990, quando o assunto angaria importância frente a uma nova configuração do capital em escala mundial. Compreender as políticas mais como processo do que como resultados nos intina a conhecer os envolvidos, as negociações, as contestações. Enfim, declara Ozga (2000), “(...) política é algo sobre o qual se discute (...)”.

A atração pela linguagem, escrita e falada, expressa em minha profissão de professor, também dissuadiu-me a mergulhar nos discursos e nos textos e interrogar-me sobre como estes passam a fazer parte do nosso mundo, circular a nossa volta, produzir interpretações múltiplas e híbridas. O professor, habitual e ordinariamente, vive rodeado de escritos e pronunciamentos que, por vezes, olvida da força e magia próprias destes elementos.

Ou, apesar de toda a justificativa anterior, o que pode ter determinado a escolha pela temática foi a atração pela semelhança: uma pessoa de origem rural, professora há 26 anos, pesquisadora da educação rural. Falando de si mesma na tentativa de revelar ao mundo “a tradicionalidade rural que há em nós” (BRANDÃO, 2004).

PERCURSO DO ESTUDO

Foi a primeira lição aprendida: lidar com meu olhar e meu mundo, para chegar mais perto deste outro mundo tão longe e tão perto de mim.

Rusvênia Luiza B. R. da Silva

Uma das dificuldades que encontramos situou-se na opção terminológica que nos reportam ao espectro da educação rural. No atual debate sobre a educação para a população rural, um dos elementos que se destaca é o uso da expressão ‘do campo’ em substituição ao ‘rural’.

Mantida esta linha de raciocínio, ‘rural’ remeteria ao abandono, ao descaso, ao prosaico; ‘do campo’ corresponderia ao espaço de vida e de resistência, contemplando o *modus vivendi* e as práticas compartilhadas dos seus habitantes. “Rural” reportaria ao silêncio e ausência do Estado e, igualmente, a educação pauperizada do meio rural. E “campo” consiste em territórios onde conflito, liberdade, dominação, resistência, solidariedade fazem-se presentes, ativando a ligação entre os seres humanos.

A expressão ‘Educação do Campo’ foi concebida a partir dos movimentos e organizações sociais e, hoje, incorporada pelos órgãos governamentais. No entanto, ainda emprega-se ‘educação rural’ como uma expressão chave, visto que a alteração semântica é relativamente recente (a partir da década de 1990).

Buscando dirimir a questão sem reduzi-la, recrutamos o apoio das considerações que abrem o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 23/2007:

No decorrer dos anos, têm sido utilizadas expressões diferenciadas quando se trata do enfoque da educação para o desenvolvimento integral das **zonas rurais: educação para o meio rural, ruralização do ensino, educação rural, escola rural, Educação Básica nas escolas do campo**. Ao longo do presente Parecer, será, sempre que possível, utilizada a expressão **Educação do Campo**, uma vez

que já se tornou consagrada (PARECER nº 23, CNE/CEB, 2007: 02, grifos originais do texto).

Pelas exigências analíticas, o trabalho guia-se por uma retrovisão histórica e por fidelidade às fontes consultadas. Assim, a expressão Educação do Campo é utilizada porque vem alcançando visibilidade e aceitação nos meios acadêmicos e oficiais – como visto acima – e pelo respeito ao movimento sociopolítico que a sustenta. No entanto, as outras expressões também são empregadas no decorrer do texto, obedecendo necessidades de ordem cronológica, histórica, política e/ou conceitual. Também acatamos a escolha do Parecer ao redigir a expressão Educação do Campo com as letras iniciais maiúsculas.

Por exemplo, a história da educação brasileira tem com referente ‘escola ou educação rural’, situação explicada pela novidade temporal da expressão “do campo”. Quando trabalharmos com acontecimentos passados, esta é a expressão empregada. Os documentos que abordam políticas públicas até os anos 1990 também a utilizam com frequência. Já os documentos oficiais e produções científicas em consonância com a abordagem teórica contemporânea, registram a terminologia ‘Educação do Campo’.

O que deve ficar patente é que tratamos da educação e/ou da escola situada no meio rural, deixando que as discordâncias sobre o uso das expressões apareçam, ao longo do texto, de acordo com as necessidades do trabalho. Podem funcionar, inclusive, como elementos de inteligibilidade para o leitor, localizando-o no tempo, espaço, ideologia, concepção teórica etc.

1. SITUAÇÃO PROBLEMÁTICA

**Para dizerem milho dizem mio
Para melhor dizem mió
Para pior pió
Para telha dizem teia
Para telhado dizem teiado
E vão fazendo telhados.**

Oswald de Andrade¹²

Para Rodrigues da Silva (2003), situação é a possibilidade histórica e espacial onde acontecem ações, fenômenos, movimentos. “Situação contém duas amplas idéias possíveis de serem apreendidas ao separarmos etimologicamente o conceito: *situ* (lugar/espço) e ação (tempo/ movimento, mudança/ transformação)” (RODRIGUES DA SILVA, 2003: 29). Assim, situaremos a Educação do Campo na travessia que nos propomos a empreender.

A pesquisa sempre é, de algum modo, uma viagem. Enfrentamos o desafio de ver uma realidade com experiências e conhecimentos que formam e informam nosso olhar. Provavelmente, outro risco aparece justamente daí: se não somos capazes, e nem devemos neutralizar o que somos, também não podemos encarar esta incursão como visita a um lugar exótico.

Como em toda viagem, usufruímos de roteiros que já foram percorridos, mas também podemos e devemos avançar por caminhos e trilhas inéditos ou recentes, ainda não devidamente sondados:

Ao iniciarmos uma pesquisa, dificilmente temos um problema, mas uma problemática. O recorte que se vai fazer se situa dentro de uma totalidade mais ampla. De outra parte, quando iniciamos uma pesquisa não nos situamos num patamar “zero” de conhecimento; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma prática anterior, nossa e de outros, que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se (FRIGOTO, 2000: 87).

¹² ‘Poema’ Vício na fala’ do intelectual modernista Oswald de Andrade.

Quanto mais nos dispomos a perscrutar, mais a problemática constitui-se. Temos, então, um conjunto integrado de questões, teorias e conceitos que permitem o estudo de um objeto e suas relações por meio da interrogação do real.

As possibilidades de exploração, quiçá derivadas da marginalidade da investigação sobre a Educação do Campo, instigam pela fecundidade. No caso brasileiro, as escolas localizadas no campo são numerosas e atendem a uma parcela considerável da população que estuda.

Para situá-las no quadro estatístico nacional, são apresentados números que afirmam não somente as insuficiências, mas também o alcance do trabalho desenvolvido nesses estabelecimentos de ensino, por vezes superando a precariedade do acesso e a dificuldade de permanência das crianças e jovens em toda a extensão da educação básica. Evidenciamos o fato de que os dados, se ajudam a revelar, não circunscrevem todas as assimetrias e desigualdades regionais e locais ao desenhar o cenário nacional.

Em primeira instância, lembramos que a população rural brasileira¹³ abarca 17% da população nacional, o que significa 29.852.986 milhões de pessoas. Número expressivo se compararmos com a população da Argentina, por exemplo, em torno de 40 milhões de habitantes.

No entanto, se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da população e densidade demográfica, de acordo com parâmetros propostos por Veiga (2003),¹⁴ entre os 5.564¹⁵ municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. De sorte que a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país. Dessa forma, é possível identificar em torno de

¹³ Os dados são do Censo Demográfico 2010 do IBGE.

¹⁴ Conforme será visto adiante, o pesquisador Eli Veiga apresenta proposta de metodologia diferente da utilizada pelo IBGE. Os dados foram recolhidos do documento 'Educação do Campo', publicação do INEP/MEC (2007).

¹⁵ O Censo Demográfico de 2010 contabilizou 5.565 municípios no Brasil. Portanto, um a mais do que o registrado no livro consultado de Veiga.

72 milhões de habitantes na área rural.

Vendo sob outro aspecto, o contingente nacional de ocupados passou de 89, 899 milhões em 2007 para 92, 395 milhões em 2008.¹⁶ A agricultura continuou sendo o setor econômico que mais emprega – 16,1 milhões. Apesar da liderança, houve um encolhimento desta mão de obra, pois os empregados do ano anterior chegavam a 16,516 milhões.

O nível de instrução e o acesso à educação são indicadores da desigualdade entre as zonas rural e urbana. Os dados da pesquisa acima mostram que a escolaridade média da população de 15 anos ou mais que vive na zona rural (4,5 anos) corresponde a quase metade da estimada para a população urbana (8,5 anos).¹⁷

Tabela 1 - Número médio de anos de estudo¹⁸ de 1992 a 2007 segundo localização (15 anos ou mais)

Localização	Ano													
	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Urbano metropolitano	6,6	6,7	6,9	7,1	7,1	7,3	7,4	7,6	7,8	8,0	8,1	8,2	8,5	8,5
Rural	2,6	2,8	2,9	3,1	3,1	3,3	3,4	3,4	3,6	3,8	4,0	4,2	4,3	4,5

Fonte: Unicef em ‘Situação da infância e adolescência brasileira 2009 – O desafio de aprender: potencializar avanços, reduzir desigualdades’, ver referências.

Os números mostram sua feição desumana se considerarmos que o aumento de um ano de estudo para o conjunto da população leva em torno de uma década. Mantido o padrão histórico, a população rural levaria mais de 30 anos para atingir o nível atual de escolaridade da população urbana.

O Brasil ainda tem 9,6%¹⁹ de sua população com 15 ou mais anos analfabeta, a

¹⁶ Dados da PNAD 2008.

¹⁷ Dados do documento do Unicef ‘Situação da infância e adolescência brasileira 2009 – O desafio de aprender: potencializar avanços, reduzir desigualdades’. Segundo o documento, a tabela usou “microdados da Pnad (IBGE)”. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/siab_capitulos.pdf

¹⁸ A referência que o Unicef utilizou foi o “número de séries completadas pelo indivíduo, obtido por meio da identificação da última série e grau escolar concluído com aprovação”.

¹⁹ Os dados sobre o analfabetismo foram os únicos atualizados pela PNAD 2008, pois nesta última pesquisa não foram feitos comparativos entre meios rural e urbano, mas entre regiões.

maioria residente no meio rural. Destaque-se que, em geral, analfabetismo e pobreza são elementos correlacionados. O percentual de analfabetismo aqui visto não inclui os analfabetos funcionais, reputado o segmento populacional com menos que as quatro séries do ensino fundamental.

Especificamente no meio rural, o Censo Agropecuário 2006²⁰ verificou que a grande maioria dos entrevistados era analfabeta. Dos que sabiam ler e escrever, 39% não havia ido à escola ou 43% não finalizaram o ensino fundamental, totalizando mais de 80% de produtores rurais com baixa escolaridade. Entre as mulheres, que respondem por cerca de 13% dos estabelecimentos agropecuários, o analfabetismo chega a 45,7%; entre os homens, essa taxa é de 38,1%.

Este Censo científica que as taxas de estudo são: 08% com ensino fundamental completo, 07% com técnico agrícola ou nível médio e apenas 03% com nível superior. As regiões Norte (38%) e Nordeste (58%) concentram os maiores percentuais de produtores analfabetos ou sem nenhum ano de estudo. Centro-Oeste (13%) e Sudeste (11%) têm os maiores percentuais de produtores com técnico agrícola ou ensino médio completo.

A taxa de crianças e adolescentes de cinco a 17 anos que trabalham caiu de 10,8% em 2007 para 10,2% no ano seguinte. O resultado significa que, em 2008, 367 mil pessoas dessa faixa etária deixaram de trabalhar. O perfil do trabalho infantil segue sendo masculino, rural e sem registro.²¹ O Censo Agropecuário 2006²² confirmou que mais de um milhão de crianças e adolescentes com até 14 anos trabalham no campo.

O Censo Escolar de 2009 informa que nos 197.468 estabelecimentos de ensino básico estão matriculados 52.580.452 alunos. Os dados referentes à etapa e localização indicam que 6.680.375 alunos são do meio rural. Já a PNAD 2007 calcula que 900 mil crianças e adolescentes ainda não frequentam a escola e, destes, 266 mil estão no meio rural.

²⁰ Informações disponíveis no sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1464&id_pagina=1

²¹ Dados da PNAD 2008.

²² Informações disponíveis no sítio eletrônico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1464&id_pagina=1>

O mesmo Censo diz que 5.115.678 alunos residentes no meio rural são atendidos pelo transporte escolar. Mais de 60% são transportados para escolas localizadas no meio urbano. Também demonstra que as matrículas na zona rural aumentam nos segmentos creche (5,7%), ensino médio regular (9,4%) e ensino médio da EJA (7,3%).

Sobre a educação infantil, o aumento no atendimento ainda é incipiente. Em seminário realizado em 2007, o MEC reconheceu que apenas 5% das crianças até os seis anos de idade freqüentam escolas da educação infantil no campo. E somente 3% estão em creches, visto que 93% dos estabelecimentos para esta faixa etária localizam-se no meio urbano.

O número de estabelecimentos de ensino na área rural brasileira de ensino fundamental decresceu, perfazendo 83 mil escolas rurais do país, das quais 39 mil trabalham com classes multisseriadas com 1,3 milhão de estudantes do ensino fundamental.²³ Esta tendência de queda poderia ter como causas – combinadas ou não – a melhoria do fluxo com a progressão dos alunos para a série seguinte e/ou os processos de nucleação e reorganização das redes escolares, incentivados pelos programas de transporte escolar.

A distorção etária do 1º ao 5º ano gira em torno de 41,4 % dos alunos com idade superior à adequada. Esta questão reflete-se de modo sequencial, fazendo com que, nos anos finais do ensino fundamental, a defasagem alcance 56%. O ensino médio registra distorção superior em 59,1% dos alunos.

Primeiro, é digno de nota o fato de que a expressividade²⁴ numérica, atestada acima, somente nos últimos tempos tem demovido gestores e pesquisadores a se debruçarem sobre a questão, permeada por insuficiências e vácuos²⁵ a serem explorados:

Tal tendência, porém, não nasce da clarividência ou excessiva sensibilidade dos estudiosos do tema, mas das próprias circunstâncias da realidade sob estudo, já que são os próprios trabalhadores rurais que, por meio da sua organização

²³ De acordo com o Censo Escolar 2009.

²⁴ Em nosso país, a população estudantil urbana é maior. Mas, comparando os dados quantitativos com outras populações estudantis ao redor do mundo, o número é considerável.

²⁵ Tal afirmativa, no entanto, reconhece as recentes iniciativas acadêmicas e governamentais de promover o debate e incentivar propostas pertinentes à realidade educacional do meio rural, inclusive registradas no texto. Infelizmente, o alcance efetivo sobre processos e resultados ainda é insuficiente, conforme demonstram os dados oficiais.

política, tornam-se suficientemente visíveis para chamarem sobre si a atenção dos estudiosos (DAMASCENO; BESERRA, 2004: 81).

Segundo, vem ganhando corpo, principalmente a partir da década de 1990, a luta por uma Educação do Campo. A substituição de “educação rural” por “Educação do Campo” não é meramente formal. Embasa-se em um debate que mobiliza acadêmicos, setores governamentais, legislativo, judiciário, ONGs (organizações não governamentais),²⁶ entidades de classe, universidades etc. Em especial, a adoção da nova denominação alicerça-se fortemente nos movimentos sociais, principalmente naqueles que reivindicam a reforma agrária.

Os professores Molina e Fernandes (2004), ao problematizar “o campo da Educação do Campo”, defendem uma ruptura como o paradigma da educação rural. Como visto, a educação rural referencia o campo como lugar de produção e circulação de mercadorias, ofuscando-o como espaço de vida. A ascendência da educação rural estaria corrompida pelo pensamento latifundista e empresarial, assistencialismo, controle político sobre a terra e as pessoas:

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles (FERNANDES; MOLINA, 2004: 61)

Para explicitar este rompimento e, ao mesmo tempo, acusar o compromisso da participação ativa dos camponeses, há um reforço semântico e político no ‘do’: “Na sua origem, o ‘do’ da Educação *do* Campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido...” (CALDART, 2009: 41, grifos nossos). Seus mentores também reforçam a prerrogativa que os sujeitos têm de acessar o direito ao estudo onde vivem.

²⁶ Segundo Joana Aparecida Coutinho (2010), o termo ONG foi elaborado em 1940 pela ONU para designar as entidades executoras de projetos humanitários ou de interesse público, vinculadas à sociedade em geral. Sua expansão acontecerá entre 1960/70.

Mais do que a alteração lexical, coloca-se em pauta a necessidade de mudar a vida dos que vivem e trabalham no meio rural. Por este princípio, entra em cena a radicalidade da Pedagogia dos Movimentos Sociais ao afirmar que educação é mais do que escola, “(...) vinculando-se a lutas sociais por uma humanização mais plena (...)” (CALDART, 2009: 43). O *ethos* pedagógico expande-se para além do prédio escolar e afirma-se em diferentes espaços de socialização.

Temos, então, dados, crises (urbana, rural, educacional), incipiente consciência da necessidade de outro modelo de desenvolvimento (sustentável?), contextos geopolíticos em disputa, discursos em produção. E, principalmente, sujeitos que sofrem processos de “desfiliação”, de “desqualificação”, de “desigualdades”, inclusive por uma instituição legitimada por/para construir direitos – a escola. O campo brasileiro é, para a maioria de seus habitantes, “espaço circuito de exclusão” (ESTIVILL, 2006). Sem entrar ainda no mérito conceitual do termo “exclusão”, sua conotação de negação de direitos é regra para as populações rurais.

O transcurso de mais de dez anos do fenômeno da Educação do Campo permite que se pergunte: “que objeto de estudo, de práticas, de política é este que atende pelo nome de Educação do Campo?” (CALDART, 2009:36).

Os textos/discursos produzidos com vistas a convencer “consumidores” da importância e pertinência da Educação do Campo provocam a necessidade de um diálogo crítico entre linguagem, pensamento e ação. Açodam quem pesquisa a viajar pelas tensões, lutas, variabilidades e mudanças sociais neles registrados.

Lopes (2006), ao estudar as políticas de currículo, ratifica que os “discursos circulantes” ganham hegemonia na medida em que são capazes de “reestruturar o entendimento das relações sociais”, sem negar, contudo, que se mantém viva disputas entre outros discursos.

Interessa buscar como os textos/discursos (consignados nos documentos sobre Educação do Campo) contribuem para a construção de identidades e relações sociais e de conhecimentos e crenças (FAIRCLOUGH, 2008) no cenário político educacional contemporâneo:

Como todo e qualquer discurso, não são fenômenos apenas lingüísticos, mas se articulam com as práticas e as identidades dos sujeitos, bem como estão sujeitos a mudanças e constituem um repertório que pré-configura possibilidades para as relações sociais. Dessa forma, esses discursos, estão imbricados com instituições, processos econômicos e culturais, normas e técnicas que constituem as relações sociais” (LOPES, 2006:40).

Pensar sobre a articulação entre discursos, textos e políticos da Educação do Campo. Articular envia-nos uma dupla mensagem: unir partes e pronunciar palavras. A expedição nos chama.

2. OBJETIVOS e HIPÓTESES

O objetivo é analisar as políticas públicas da Educação do Campo pela articulação entre discursos, textos e políticas no âmbito da proposição, considerando:

- que o recorte temporal conta a partir dos anos 1990;
- que o âmbito da pesquisa recai sobre o atendimento escolar das populações rurais, ou seja, via educação formal;
- que o eixo destas políticas preconiza a tese de uma educação no e do campo;
- que a reflexão sobre as políticas e como elas são/foram influenciadas e elaboradas pode formar um conjunto de ideias ao qual é possível recorrer para iluminar a questão;
- que a intenção é pensar e conhecer como foram arquitetadas e elaboradas as políticas da Educação do Campo por meio da exploração dos Contextos de Influência e de Produção de Textos/Discursos.

Estas questões encaminham os seguintes objetivos específicos:

- Examinar a articulação entre textos, discursos e políticas;
- Perscrutar a proposta da Educação do Campo a partir de um conjunto de influências e disputas entre as partes interessadas;
- Investigar como os textos/discursos sobre a Educação do Campo foram construídos e sua incorporação na agenda política e educacional do país.

Temos como hipótese que a marginalização do tema Educação do Campo nas políticas públicas e na produção científica advém de elementos que não se justapõem, mas que se conjugam, complexificando a questão. Dentre estes elementos que tendem a desqualificar a

Educação do Campo, temos: o valor ideológico e cultural do rural; o fato da educação formal não ser visto como requisito para o trabalho no campo; as dificuldades de financiamento de pesquisas; a concentração de pesquisadores no meio urbano; a constante focalização de recursos estatais; o poder de barganha dos setores rurais majoritários em relação aos poderes instituídos (judiciário, executivo, legislativo); o descaso estatal pela questão; a coerência dos interesses do Estado com os interesses das universidades que dependem, prioritariamente, do financiamento público.

No entanto, mediante este quadro adverso, a Educação do Campo tem firmado-se conceitualmente e por meio de experiências e iniciativas sustentadas por governos, organizações e movimentos sociais. Tem consolidado-se como discurso circulante nos meios acadêmicos, políticos, pedagógicos, educacionais. Outrossim, é plausível dizer que a produção de textos sobre a temática – teses, dissertações, livros, artigos, periódicos, pesquisas, documentos oficiais – avolumou-se paulatinamente.

Não há pretensão de discutir a oposição entre discurso e prática porque assumimos o discurso como prática. Para tanto, seria pertinente indagar: Quando, como e por que o discurso da Educação do Campo tornou-se coletivamente compartilhado, a ponto de ter alcançado tal legitimidade? Quais foram as ascendências sobre este discurso? Quem deu voz e/ou visibilidade a esse discurso? Por isto, outra hipótese é a de que, sendo o discurso “(...) prática política, expressão e constituição da realidade social” (GARCIA, 2004), diferentes discursos combinaram-se em condições sociais particulares para produzir novo e complexo discurso (FAIRCLOUGH, 2008), o discurso da Educação do Campo.

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO

... a ambigüidade, a polissemia, a equivocidade da linguagem não é uma falha. É a sua própria perfeição e riqueza.

François Warin

O tipo de pesquisa a ser realizada depende de alguns fatores “(...) como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador” (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANE, 2009: 02).

Por isto, “(...) ao pesquisador cabe ter senso crítico e clarear para si mesmo seu modo de pensar e pesquisar” (GATTI, 1999: 76), isto é, que sua adesão a uma abordagem esteja de acordo com seu processo de trabalho. Assim, a abordagem qualitativa pareceu-nos mais fértil porque supõe o enlace dialético da forma pela qual a sociedade produz sua existência material com a educação que gera e a capacidade de relacionar os contraditórios. A lógica qualitativa norteia o processo de investigação, inclusive com a utilização de recursos metodológicos pertinentes a ela.

Foram irmanadas as pesquisas documental e bibliográfica, como veremos logo adiante nesta seção. Pontuamos que tanto uma quanto outra têm o documento como objeto de investigação.

Duas são as formas principais de apresentação dos materiais da memória: os monumentos e os documentos. Le Goff (1996) recupera a origem do termo latino *documentum*, derivado de *docere*, “ensinar”, que evoluiu para o significado de “prova”. Com olhar historiográfico, lembra que o documento “(...) afirma-se essencialmente como um testemunho escrito” (LE GOFF, 1996: 536).

O historiador ressalta que não há “(...) documento objetivo, inócuo, primário”, o que contraria a “ilusão positivista”, porquanto “(...) um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 2009: 545). Justamente por

estas dimensões, torna-se particularmente útil para compreendermos os fenômenos: “É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver (...)” (LE GOFF, 2009: 547).

Smit (1987) avisa que documentação é uma espécie de filtro que seleciona e organiza informações, dando destaque para as possivelmente principais. A linguagem é a essência da documentação porque “(...) traduz-se o conteúdo dos documentos em palavras, recupera-se os documentos através de palavras” (SMIT, 1987: 45). Nas ciências humanas, a questão exhibe-se complexa, pois seus vocabulários não são, em geral, “estabilizados”, por haver uma criação constante de novos termos e os já termos existentes admitirem mais de uma definição (SMIT, 1987).

Conjugar informações – diferentes, contraditórias, complementares – compará-las e produzir uma informação nova, sintetizada e avaliada: eis a contribuição da documentação (SMIT, 1987). Quem opera com documentos “(...) tem o seu discurso e produz discursos quando analisa, sintetiza, representa e recupera a informação, independentemente de seus critérios de objetividade e grau de instrumentalização técnica” (CUNHA, 1990: 22).

A partir da última década do século XX até os dias de hoje, assiste-se a uma proliferação de documentos sobre a temática educação, advindos dos organismos internacionais e das esferas nacional, estadual e municipal.

Explicações para tal difusão são muitas. Uma delas é “(...) popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas” (SÁ-SILVA, ALMEIDA E GUINDANE; 2009: 429), sendo os documentos facilmente obtidos de forma impressa e/ou digital.

Daí a necessidade de dar atenção à linguagem utilizada, ainda que não seja um caminho novo “(...) relacionar linguagem e política nem em sugerir que a relação entre elas não é só de reflexão ou de mistificação ideológica, mas de constituição mútua” (SHIROMA;

CAMPOS; GARCIA, 2005: 429). Porém, é possível dizer que novas são a forma de apresentação e as condições históricas contemporâneas nas quais são produzidos e usados os documentos.

Atribuímos importância ao que se registra ou se professa porque um dos modos “(...) através das quais a política muda é pelo vocabulário que nós usamos para descrever ou representar aquilo que acontece, e pelas respectivas consequências na forma pela qual compreendemos e interpretamos essas mesmas coisas” (DALE, 2002: s/p).

Outra estudiosa da política também confirma a força das palavras no campo educacional ao dizer que: “Todas as eras possuem um conjunto de palavras para dar conta do estado das coisas que se anunciam a si próprias com tal certeza e clareza que acabamos por ser avassalados – como crentes imediatos - por elas” (ROBERTSON, 2003: s/p).

Se a tarefa fosse simples, a proposição “decifrar textos para compreender a política” não teria sentido. Não nos interessa o texto impresso e/ou digitalizado como objeto final, mas como algo que nos possibilita alcançar e acessar o discurso que circula no meio educacional brasileiro e como ponto de partida:

Discutimos a hegemonia discursiva, a colonização do vocabulário da reforma, a bricolagem de conceitos visando construir novas lentes para interpretar os textos da reforma; para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”. Tomamos os textos como produtos e produtores de orientações políticas. Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005: 427).

Se hoje o acesso é maior por causa da *internet*, permanece a carência de ferramentas e teorias de análise dos documentos que apostam nas mudanças geradas pelas políticas. A ideia de mudança é basilar porque concilia-se com a aceção de que a política é, ao mesmo tempo, processos e resultados.

Os sociólogos ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, mentores da concepção supramencionada, ao estudarem o contexto europeu, engendraram um dispositivo heurístico para a análise de políticas. Este referencial analítico ficou conhecido como “*Policy Cycle Approach*” –

Abordagem do Ciclo das Políticas – e oferece uma estrutura para alcançar o que se ambiciona – analisar as políticas públicas da educação do campo. A abordagem é importante por destacar o perfil complexo e litigioso da política educacional (MAINARDES, 2007).

A princípio, a proposta dos pesquisadores constituía-se de três arenas ou facetas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. Porém, os analistas romperam com a formulação em função de uma certa rigidez na linguagem que não desejavam para delinear as políticas. As três facetas ou arenas exibiam-se como conceitos distintos, contrariando a maneira como entendiam os processos das políticas (MAINARDES: 2007).

Em 1992, foi exposta uma versão mais sofisticada. A alteração mais significativa localizava-se na proposição de um ciclo constituído por três Contextos principais: o de Influência, o da Produção de Texto e o da Prática, além dos contextos de resultados e estratégias políticas. O Contexto da Prática refere-se ao fazer das coisas, o Contexto dos Resultados debruça-se sobre os efeitos da política e o Contexto das Estratégias Políticas pode dar conta dos problemas diagnosticados.

Para o escopo desse trabalho, nos deteremos na análise do primeiro e do segundo Contextos – o de Influência e o da Produção dos Textos. Jefferson Mainardes²⁷ desenvolve trabalhos que abordam e divulgam o Ciclo das Políticas. Este pesquisador defende que nem sempre é necessário discutir todos os contextos do Ciclo das Políticas. Assim procederemos pela necessidade de esclarecer quais são as bases das proposições acerca da Educação do Campo, o que nos levou a secundarizar objetivos, igualmente significativos, referentes aos outros contextos.

Shiroma, Campos e Garcia (2005)²⁸ apresentam os dois contextos, eleitos por nós, para compreensão da política. Apesar de longa, o uso da citação justifica-se pela tradução clara e compreensível:

a) contexto de influência: onde a elaboração da política pública normalmente

²⁷ Pesquisador e professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

²⁸ A apresentação dos contextos do ciclo das políticas é literal, extraída do artigo ‘Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos’ (GARCIA, 2005). As autoras indicam a referência bibliográfica em inglês, o que faz supor que houve uma tradução por parte das mesmas.

tem início e onde os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas disputam a definição e propósitos sociais da educação. Envolvem grupos que influenciam o governo, mas não são eles que determinam diretamente a política (BOWE; BALL, 1992: 19-20);

b) contexto da produção de textos: incluem documentos oficiais que “representam” a política, a narrativa que lhe dá suporte; textos políticos são normalmente articulados à linguagem do público em geral. Sua narrativa caracteriza-se pelo populismo, senso comum e apelo à razão política. Cumpre lembrar que os textos representam a política, mas não são a política. Essa representação pode adquirir várias formas: textos oficiais e documentos políticos. Estes textos serão lidos, interpretados, por vezes mal interpretados, compreendidos ou não, e reinterpretados. “Embora desejem, os autores não podem ter controle sobre os significados que serão atribuídos aos seus textos. Parte dos textos pode ser rejeitada, excluída, ignorada, deliberadamente mal entendida.” (BOWE; BALL, 1992: 22). Por esta razão, buscando assegurar uma compreensão uniforme, acorde com as intenções do(s) autor(es) do(s) documento(s), muitos outros textos que fazem a apologia das idéias mestras presentes nos documentos oficiais são difundidos, procurando dar sentido aos textos oficiais. Aqui a mídia e o mercado editorial exercem um papel estratégico (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005: 434).

Então, para compreender os contextos da política de Educação do Campo, optamos pela compatibilização de duas formas de abordagem:

- Bibliográfica: consulta e revisão da literatura sobre a temática, especialmente a produzida e publicada a partir dos anos 1990, impressa e digital. Esta abordagem permite rastrear vias e instrumentos que os grupos interessados na política lança(ra)m mão para sua elaboração, desenho, garantia e localizar a gênese, edificação e divulgação dos discursos políticos;
- Documental: análise das publicações que nortearam as discussões e a elaboração das políticas da educação do campo, emanadas da sociedade civil e do Estado, respeitando a mesma temporalidade supramencionada. A abordagem consente a crítica aos documentos, que implica mostrar conexões e causas; à constituição discursiva, enraizada nas condições sociais concretas; às contribuições dos discursos para reprodução e/ou transformação do conhecimento e das crenças acerca da temática.

A pesquisa bibliográfica será empreendida em livros, teses e dissertações que tenham explorado o assunto, notadamente a partir da década de 1990; em dois trabalhos acadêmicos específicos e um registro de seminário do INEP, realizados nos anos 1980, eleitos por sua relevância; em artigos e ensaios de revistas, impressos e digitais.

Destacamos o papel fundamental dos textos dos periódicos, por sua ampla e facilitada divulgação, tem sido reconhecido em diversas áreas do conhecimento:

É fato que em todo processo de ruptura, a ação dos grandes corpos de batalha, esses “exércitos clássicos”, pesados, que são os livros, necessitam da ajuda do trabalho leve dos pequenos e ágeis grupos de guerrilha que são os textos das revistas. É através das revistas que em geral se toma o primeiro conhecimento do que está circulando nos embates. Portadoras em geral de ensaios, cumprem elas o papel de agitar as idéias, reciclar o vocabulário, ecoar os paradigmas, pavimentar a nova fronteira, mobilizar os intelectuais para a novidade dos debates. Por meio delas, os velhos assuntos assimilam-se e se reciclam na trama das novas informações e idéias, contemporaneizando - se com elas. São as revistas as caixas de ressonância dos temas em voga e que os leva a transbordar para além das próprias fronteiras acadêmicas. (MOREIRA, 2000: 32)

No caso dos documentos, algumas recomendações orientam aqueles que se inclinam no sentido de fazer uso científico deles. De início, a advertência de que é impossível transformá-los, é mister a aceitação, inclusive se forem incompletos, parciais ou imprecisos. Até as suas lacunas podem esclarecer certas situações.

O processo de análise documental, recomendada por Cellard (2008), abrange duas etapas. A **primeira** delas é o momento de avaliação preliminar dos documentos e contempla cinco dimensões:

- Contexto – conhecimento da conjuntura social, cultural e política da produção do documento, o universo do autor e daqueles a quem foi destinada a mensagem, interpretando-a em função dos valores da época de sua elaboração;
- Autoria – identidade, interesses e motivos de quem produziu o documento, buscando saber se o autor fala em nome de si próprio ou de um grupo social.

Também deve-se questionar as causas da publicação e divulgação deste documento em detrimento de outros, por exemplo;

- Autenticidade e confiabilidade – observação da procedência e da qualidade da informação transmitida pelo documento;

- Natureza do texto/suporte – dimensão do “contexto particular da produção”, que pode ser de ordem jurídica ou médica, por exemplo;

- Conceitos chave e lógica interna – tratamento cuidadoso com os jargões profissionais, regionalismos, sentido das palavras e conceitos. Exame da lógica interna, plano ou esquema do texto: argumentação, ideias principais etc.

Prosseguindo, a **segunda etapa** é a análise propriamente dita, quando há produção ou reelaboração de conhecimentos e compreensão dos fenômenos. Constitui-se o momento de unir a situação problemática, o referencial teórico, as dimensões da avaliação preliminar. Esse conjunto de afazeres pode garantir a qualidade do que se aspira.

Neste trabalho, a análise de documentos fundamenta-se na concepção do discurso como curso, percurso, ideia de movimento em direção ao outro. Também nos impele o interesse em estudar os discursos dos sujeitos a partir da sua expressão, visto que neste caso os documentos proclamam efetiva intervenção e participação dos grupos, associações, entidades e movimentos representativos do campo e apontam a construção de saberes sobre a realidade:

A linguagem, de um ponto de vista discursivo, não pode apenas representar algo já dado, sendo parte de uma construção social que rompe com a ilusão de naturalidade entre os limites do lingüístico e os do extralingüístico. A linguagem não se dissocia da interação social (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005: 319).

A linguagem não é apenas um meio de apresentação e propagação de ideias, mas arquiteta e constrói a política e as maneiras de pensá-la, ou seja, fomenta, encaminha e fomenta as práticas políticas:

Diferentemente do que pode parecer, a linguagem não é apenas o veículo de uma mensagem ou de uma ideia. Ao veicular uma concepção de mundo articula visceralmente um sentido e um modo de estruturar o pensamento. Poderíamos

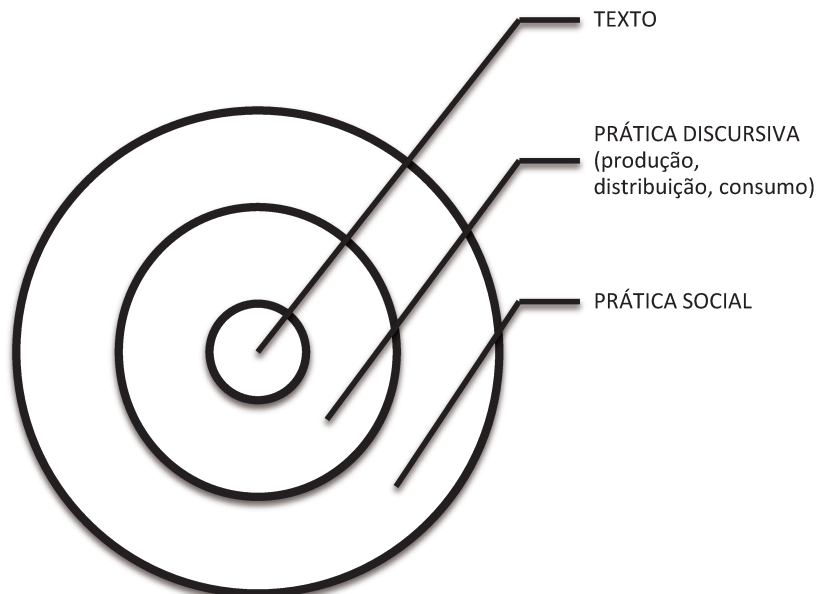
dizer que pelo conteúdo que a linguagem veicula ela produz “um modo de pensar” o mundo e, mesmo, uma personalidade (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004:07).

As práticas discursivas em mudança contribuem para modificar o conhecimento, as relações e as identidades sociais. Um método crítico se faz necessário para detectar as conexões e causas e também para fornecer elementos de intervenção para aqueles que estejam em eventual desvantagem (FAIRCLOUGH, 2008).

A contribuição de Norman Fairclough, por meio da Análise do Discurso Textualmente Orientada, parece-nos apropriada para a investigação de textos de natureza político pedagógica. Nesta perspectiva analítica, um discurso não pode ser acessado somente por conceitos e palavras, mas principalmente por sua tridimensionalidade – como texto, como prática discursiva, como prática social:

Qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A **dimensão do ‘texto’** cuida da análise lingüística dos textos. A **dimensão da ‘prática discursiva’**, como ‘interação’, na concepção ‘texto e interação’ de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual – por exemplo, que tipos de discurso (incluindo ‘discursos’ no sentido mais socioteórico) são derivados e como se combinam. A **dimensão de ‘prática social’** cuida de questões de interesse na análise social, tais como as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/construtivos referidos anteriormente (FAIRCLOUGH, 2008: 22, grifos nossos).

Figura 1 – Concepção Tridimensional do Discurso



Fonte: Norman Fairclough (2008)

Fairclough (2008) esclarece que: i) ‘discurso’ é utilizado com referência a “amostras ampliadas de linguagem falada ou escrita” e remete a diferentes tipos de linguagem usados em diferentes situações sociais; ii) ‘texto’ é uma dimensão do discurso, um produto, escrito ou falado, do processo de produção textual. Fundamental sublinhar que a mudança histórica também pode ser percebida quando diferentes discursos associam-se em condições sociais particulares para produzir um novo discurso:

O discurso não se encontra num plano isolado, numa suposta superestrutura, na sua superfície ou, ainda, como mero portador de palavras, como mensageiro de idéias. Contrariamente, a linguagem, o discurso, é constituidor das idéias, idéias que tem o desiderato de fecundar as práticas, de orientá-las em sua consecução. O discurso presente nos textos nacionais e internacionais pretende transformar-se em política, tanto no sentido de orientação das políticas públicas pelas quais o Estado intervém, quanto no sentido de construção de uma mentalidade, de um modo de compreender o mundo e de nele atuar (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004:07).

A primeira fase empírica do trabalho – **a seleção dos documentos** – prendeu-se a uma série de critérios. Primeiramente, os documentos foram avaliados de forma preliminar conforme disposto por Cellard (itens de 1 a 5). A peneira inicial foi corroborada pelos critérios ponderados a partir da leitura de Lüdke e André (1986) no sentido de legitimar a escolha (itens 6 e 7). Ou seja, a fase seletiva dos documentos observou os sete itens descritos a seguir, levando em conta as indicações dos três autores citados:

1) Contexto – documentos produzidos a partir década de 1990, período marcado por reformas que provoca(30n)m alterações em planos, políticas, gestão e avaliação da educação mundial e brasileira;

2) Autor(30n) – documentos produzidos em nome de grupos sociais e não de indivíduos;

3) Autenticidade e confiabilidade – documentos produzidos, devidamente assinados e reconhecidos no cenário nacional;

4) Natureza – documentos de natureza político pedagógica;

5) Conceitos chave e lógica interna – localização e exame preliminar das ideias força e das periféricas que regem a organização do documento;

6) Qualidade das fontes – documentos estáveis, citados no levantamento bibliográfico e com propriedade intertextual;

7) Caracterização – combinação de tipos de documentos, sendo oficiais (Pareceres, Diretrizes e Resoluções) e políticos (Texto base e Declaração).

Garcia (2004) explicita o ajuizamento que precedeu a organização dos documentos em seu trabalho. A autora ordenou os documentos investigados em normativos e orientadores a partir dos seguintes razões:

Os normativos são aqueles apresentados com *status* de lei, com a função de regulamentar a vida social e estão relacionados de maneira direta ao Estado brasileiro. Já os orientadores são compreendidos como produzidos no âmbito nacional e internacional com a função de estabelecer uma interlocução com a sociedade a respeito de idéias, de concepções, visando propor consensos sobre as questões educacionais (GARCIA, 2004:12).

O que Garcia (2004) adjetivou de documentos normativos e orientadores corresponde ao que Lüdke e André (1986) qualificaram, respectivamente, de oficiais e políticos. O emprego dos caracteres embasou o julgamento, decisão e procedimento para nomear, com proveitos didáticos, os documentos sobre a Educação do Campo:

a) Normativos/oficiais são aqueles representativos das políticas públicas da Educação do Campo – Diretrizes, Resoluções e Pareceres;

b) Orientadores/políticos são aqueles representativos da sociedade civil organizada presente nas I e II Conferências Nacionais – Texto base e Declaração.

A seleção e classificação não devem ter como efeito a fragmentação do “*corpus documental*” (FAIRCLOUGH, 2008) nem levar à presunção de que os teores são homogêneos porque foi observada a caracterização de normativo ou orientador. É plausível pensar na coexistência de entendimentos e projetos em disputa entre e no interior tanto do Estado quanto da sociedade civil. “A seleção (...) foi orientada pela necessidade de se compreender não apenas o que os documentos dos projetos indicam, mas também apreender as condições em que foram forjados, os processos delimitados, bem como as continuidades, rupturas, contradições, etc., presentes” (CAMPOS, 2008:24/25). Outro quesito a ser contado é o fato de que os conjuntos de documentos colocam em ordem ideias e práticas, tornando-as mais metódicas e transparentes ao público:

É razoável supor que os documentos normativos também divulguem concepções a respeito da educação e da sociedade como um todo, da mesma forma que o conteúdo dos documentos orientadores pode ser apreendido como norma. Contudo, esta categorização cumpre a função de destacar características próprias de cada grupo segundo as finalidades mais explícitas de sua produção. Da mesma forma que, apesar de apresentarem argumentos e fundamentos comuns, os quais expressam uma certa unidade na proposição de políticas para a educação, cada documento precisa ser examinado em sua singularidade (CAMPOS, 2008:24/25).

Chamamos a atenção para o fato de que a seleção dos documentos, mesmo que submetida a certos procedimentos, representa um expediente operacional. Não é, de forma alguma, uma triagem que esgota a tarefa de estudar todos os documentos produzidos sobre o assunto a partir da década de 1990. Guardados estes aspectos e cumpridos os seis critérios

supracitados - abalizados por Cellard (2008); Lüdke e André (1986); Garcia (2004) - foram selecionados os seguintes documentos que abordam a Educação do Campo:

- Texto base da Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 1998 – signatários: MST, UNICEF, UNESCO, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e UnB;

- Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 2004 – signatários: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB, MMC, MDA/INCRA/PRONERA, MEC, FEAB, CNTE, SINASEFE, ANDES, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar dos CEFFAs, SEAP/PR, EM, MMA, MinC, AGB, CONSED, FETRAF, CPT, CIMI, MEB, PJR, Cáritas, CERIS, MOC, RESAB, SERTA, IRPAA, ARCAFAR SUL/NORTE.

- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Parecer CNE/CEB nº 36 de 04/12/2001;

- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002;

- Exame e manifestação sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância – Parecer CNE/CEB nº 1 de 01/02/2006;

- Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo – Parecer CNE/CEB nº 23 de 12/09/2007;

- Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007 – Parecer CNE/CEB nº 3 de 03/02/2008 – e Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo – Resolução CNE/CEB nº 2 de 28/04/2008;

- Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

A segunda fase – a **análise propriamente dita** – realizou-se por meio da Análise do Discurso Textualmente Orientada e que, pelas preocupações da investigação, infundiu destaque à “propriedade intertextual” (Lüdke e André, 1986) das fontes. A intertextualidade diz respeito, entre outras coisas, ao fato de que o discurso tem filiações. Emergem também o redizer, o recontar, o repetir, situações que têm tanto valor quanto o silenciar, o esconder, o escamotear, o omitir:

Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante. Em termos de produção, uma perspectiva intertextual acentua a historicidade dos textos, a maneira como eles sempre constituem acréscimos às ‘cadeias de comunicação’ (Bakhtin, 1986: 94), consistindo em textos prévios aos quais respondem. Em termos da distribuição, uma perspectiva intertextual é útil na exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de um tipo de texto a outro (...). E em termos do consumo, uma perspectiva intertextual é útil ao acentuar que não é apenas o ‘texto’, nem mesmo apenas os textos que intertextualmente o constituem, que moldam a interpretação, mas também os outros textos que os intérpretes variavelmente trazem ao processo de interpretação (FAIRCLOUGH, 2008: 114).

Fairclough (2008) afirma que a intertextualidade é compatível com a prioridade atribuída “à mudança no discurso e à estruturação e reestruturação das ordens do discurso” (p.133). Os textos são compostos e absorvem elementos de outros textos. Estes artefatos respondem, reacentuam e retrabalham uns aos outros. Contribuem, portanto, para tecer a história e os processos de mudança, antecipadamente influenciando nos textos que virão.

A historicidade permite que os textos assumam atribuições centrais na sociedade contemporânea, assolada pelo fenômeno das rápidas transformações nas tradições textuais e ordens do discurso. Neste sentido, urde-se a defesa do autor ao sugerir que “(...) a intertextualidade deve ser um foco principal na análise do discurso” (p.135).

Adverte o professor de que a produtividade intertextual não se resume às inovações textuais e jogos verbais. As possibilidades e limitações da intertextualidade somente podem ser mapeadas dentro das lutas pelas hegemonias. Isto acontece com as ordens do discurso, envoltas também nos embates por preeminências.

Em síntese, o presente trabalho edifica-se a partir de pesquisas bibliográfica e documental, tendo por objetivo analisar as políticas educacionais sobre a Educação do Campo a partir da década de 1990. Nosso objetivo foi estudar a relação entre os Contextos de Influência e de Produção de Textos nas múltiplas instituições e dinâmicas sociais que disputam os sentidos e significados das políticas da Educação do Campo. Buscamos compreender os discursos encerrados nos documentos educacionais para saber como, em sua condição de objetos simbólicos, eles produzem sentidos (GARCIA, 2004).

Propomos a aplicação de um referencial analítico (a abordagem do Ciclo das Políticas) e de um referencial teórico (a Análise do Discurso Textualmente Orientada). Não cabe nenhuma ambição em esgotar o assunto neste estudo. Representa ele uma perspectiva de análise, na esperança de indicar, a partir da sistematização de informações e exames, pistas para pensar as políticas e para outros estudos.

4. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

O trabalho conta com quatro capítulos, sendo:

No Capítulo 1 – Eito teórico – discutimos os conceitos de rural e ruralidades, escola e escolarização, políticas públicas e exclusão e inclusão a serem na análise da articulação entre os discursos, textos e políticas.

No capítulo 2 – Da educação rural à Educação do Campo – Notas de um percurso – apresentamos a construção do ideário da Educação do Campo em contraposição à educação rural.

No capítulo 3 – Ciclo de Políticas – “E no entanto é preciso saber por que as coisas são como são”- resgatamos conflitos, negociações e alternativas nas quais foram engendradas as proposições da Educação do Campo, tendo como eixos as influências globais e as dinâmicas nacionais, o Contexto de Influência propriamente dito.

No capítulo 4 – Ciclo de Políticas – “Dá para ver que são muitas as armadilhas deixadas no caminho da lógica” – apreendemos o teor dos documentos selecionados, caracterizando-os e examinando-os tanto pelos tanto aspectos comuns quanto pelas particularidades, o Contexto de Produção dos Textos.

Nas Considerações Finais, apresentamos reflexões e ponderações sobre o estudo desenvolvido e buscamos iluminar as questões motivadoras da pesquisa.

CAPÍTULO 1 – EITO²⁹ TEÓRICO

... se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.

Carlo Ginzburg

O trabalho lida com conceitos que são compreendidos e utilizados de maneira controversa, adjetivo que chega a ser um pleonismo quando tratamos das ciências humanas, imersos no atual momento do debate teórico. Aliás, parece ser aceita a ideia de que existe uma “vida secreta das palavras”. E que nós, que somos obrigados a esclarecê-las – por dever do ofício – a cada dia temos que despendar mais esforços para tal. Os significantes podem ser escorregadios em relação ao seu(s) significado(s):

Os conceitos que usamos para tentar entender e agir sobre o mundo em que vivemos não determinam por si só as respostas que podemos achar. As respostas não são determinadas por palavras, mas pelas relações de poder que impõem as interpretações desses conceitos. Entretanto, existem palavras-chave que vêm incessantemente à tona nos debates sobre educação. Estas têm histórias complexas, ligadas aos movimentos sociais dos quais surgem e nos quais são objeto de luta, hoje. Embora tenham suas próprias histórias, essas palavras são cada vez mais inter-relacionadas (APPLE, 2003: 1021).

As palavras são revestidas de vários sentidos, provocando, por vezes, litígios que disputam qual a acepção mais adequada aos interesses de quem delas dispõe. Fiorin (2009) lembra que “(...) como já ensinava Aristóteles, na *Retórica*, aquele que fala ou escreve cria, ao produzir um texto, uma imagem de si mesmo” (FIORIN, 2009, grifos do autor).³⁰ Salienta que os termos somente podem funcionar em um discurso, nunca de forma isolada, sempre em contexto.

Os conceitos não estão imunes a alterações, modificações em seu papel e até mesmo eliminação, vide o caso da linguagem das ciências, por exemplo. Devem ser avaliados

²⁹ Segundo Dicionário Priberam - Eito: série de coisas na mesma direção; roça em que trabalhavam escravos. Ver <http://www.priberam.pt/>

³⁰ Data do acesso ao sítio eletrônico, pois o texto não contém este dado.

pela contribuição que “fazem à adequação teórica”, mesmo que fujam da conformidade do seu uso habitual ou da sua capacidade de esclarecimento dos leigos (SCHEFFLER, 1974).

Lencioni (2008) pondera que atribuir identidade entre conceito e palavra é uma incorreção. Uma palavra pode ter vários significados, um conceito – em tese – não. De acordo com a pesquisadora, nas ciências humanas a defesa de uma ideia ou a sustentação de um conceito ampara-se na argumentação. Nas ciências duras, na experimentação e demonstração. Mais: “À essa diferença entre as chamadas ciências duras e as ciências humanas se junta a observação de que os conceitos relativos às ciências humanas têm variações e essas variações estão relacionadas às distintas referências teóricas nas quais os conceitos estão relacionados” (LENCIONI, 2008: 112). O conceito é um instrumento para sondar o real e a palavra o elemento que torna o conceito inteligível.

Nagle (1976), ao analisar o estado das produções do discurso pedagógico nos anos 1970, adjetiva-o de precário. Detém-se na falta de preocupação em “(...) ajustar a passagem dos conhecimentos de um para outro campo. Tudo leva a crer que se compartilha de um mesmo universo, ao nível das palavras, mas sem adesão quanto aos significados” (NAGLE, 1976: 29).

Para fugir desta armadilha, o trabalho almeja examinar os documentos para perscrutar a proposição de políticas educacionais do campo no contexto brasileiro. Para tanto, os conceitos que são discutidos a seguir são como lentes para “aumentar” as possibilidades de explicação e interpretação dos documentos que informam as políticas.

1.1 – DO QUE FALAMOS, QUANDO FALAMOS EM RURAL? Discutindo rural e ruralidades

Falamos, provavelmente, de uma identidade que não é fixa, mas que geralmente nos remete, de imediato, a um tempo pretérito, idílico, “num ponto sem pontes”. O rural nos invoca, concomitantemente, a um “passado mitificado” e a um “futuro improvável”, “(...) consequência de múltiplas situações de desfavor ou de evolução na relação com o mundo exterior: rural sem agricultura, êxodo rural, novos residentes, *décalage* espaço, de trabalho/espço de residência etc” (AMIGUINHO, 2005: 26).

Hoje, o mundo rural agrega situações, ambigüidades, contradições, contrastes, tempos, sujeitos que se caracterizam mais pela heterogeneidade do que pela suposição de que neste meio “nada acontece”, de que “tudo continua igual” ou de que há uma identidade imutável em seus habitantes/trabalhadores.

Para pensarmos sobre o rural, recorremos à etimologia para compreender origem e uso da palavra ao longo dos tempos. Todavia, é imperioso reforçar a ideia de que as palavras não fazem sentido quando isoladas, ganham relevância e funcionamento num discurso:

A palavra cidade traz sempre referência ao progresso, ao desenvolvimento, enquanto o campo está sempre vinculado ao atraso, ao rústico, ao pouco desenvolvido. Se levarmos em conta a etimologia das palavras, isto fica claro. Assim temos *civilizado*, que vem de *civitas* – que é a palavra latina que designa cidade – da qual igualmente deriva cidadão, que designa o habitante da cidade; mas também cidadão significa sujeito de direitos e deveres, sujeito de direitos políticos. *Político* vem de *pólis*, palavra grega que significa cidade, e daí também derivam expressões como *polido*, sujeito bem educado. Se examinarmos as palavras originárias de campo, como por exemplo *rus*, palavra latina que designa campo, temos então *rústico*, rude, para designar algo atrasado, não desenvolvido. E se tomarmos a palavra *agrós*, que em grego significa campo, vamos ter *agreste*, *acre*, que significa algo agressivo, que não tem boas maneiras, que não é polido, que não é civilizado. Estas referências sugerem, então, uma contraposição entre uma sociedade baseada na cidade e na indústria, desenvolvida, por oposição a uma sociedade agrária baseada no campo, que sugere algo atrasado, pouco desenvolvido (SAVIANI, 1994: 156-157, grifos originais).

A intenção, ao partirmos desta premissa, é situar, histórica e culturalmente, a crença arraigada e disseminada do progresso urbano como avesso do atraso rural. Não há como negar que, do ponto de vista etimológico, a distinção é marcante. Também cabe pontuar que a percepção está amarrada a uma série de concepções que reclamam disposição para o debate.

De modo geral, o futuro aparece alinhavado à ideia de progresso. No caso do meio rural, é a sua ausência deste que se destaca, principalmente no que é denominado de meio rural tradicional. Atualmente, o senso comum somente associa a imagem de progresso rural no caso específico do agronegócio.³¹

Por conseguinte, cabe reforçar a distinção entre agrícola e rural: “(...) o primeiro termo refere-se a um setor de atividade da economia, enquanto a noção de rural é territorial ou espacial, e em seu interior podem desenvolver-se atividades de praticamente todos os setores econômicos” (KAGEYAMA, 2003:03). Atividades de turismo, lazer e consumo, criação de crustáceos, preservação ambiental podem ser avaliadas como formas de adaptação e de recriação do meio rural. A agricultura, cada vez mais mecanizada, produz desemprego e tem obrigado algumas populações a buscarem outros nichos de renda para sua sobrevivência:

O rural que não vemos está presente também naquilo que é entendido por não agrícola. A agricultura é uma das “partes” do rural. Ambos não podem ser tratados como sinônimos. Os espaços rurais são heterogêneos e comportam uma série de atividades que ultrapassam a lógica agrícola. Múltiplas são as estratégias de vida desenvolvidas no interior de tais espaços. Reduzi-los ao agrícola seria tão equivocado quanto reduzir o urbano à indústria (BAGLI, 2006: 95).

Wanderley (2002), mirando a distinção entre rural e agrícola, ocupa-se de nos revelar que o processo histórico brasileiro erigiu relações específicas entre o ‘agrário’, o ‘rural’ e o ‘urbano’. A título de elucidação, pode-se dizer que a questão agrária diz respeito ao “lugar da agricultura e dos agricultores na sociedade brasileira”. Em nosso país, o século XIX consagrou a

³¹ De acordo com D’Agostini (2009): “O agronegócio também chamado de *agribusiness* ou *agrobusiness* é o conjunto de negócios nacionais e internacionais relacionados à agricultura em grande escala para exportação, baseada no plantio de grãos ou criação de rebanhos em grandes extensões de terra. Estes negócios, via de regra, fundamentam-se na propriedade latifundiária, bem como na prática dos arrendamentos. O agronegócio é a expressão do desenvolvimento do capitalismo no campo, que pela forma que toma exige uma ampliação de mercado, que vai desde o latifúndio (a mecanização/modernização, os insumos agrícolas, as empresas de manufaturas, os portos e demais meios de transportes para o escoamento da produção) às empreiteiras, abarcando também a movimentação do capital financeiro.”

vitória da grande propriedade ao passar por três momentos significativos: a Independência (1822), a Lei de Terras (1850) e a Abolição (1888). A legitimação social do latifúndio alicerçou-se em dois pilares: o projeto de modernização da economia nacional e o projeto civilizatório de “desbarbarização” dos agricultores e suas técnicas rudimentares. O controle sobre a terra assegurou o domínio sobre a força de trabalho. Ainda que este fosse, a partir de então, “trabalho livre” (WANDERLEY, 2002).

A grande propriedade, ao organizar a atividade agrícola, “cristalizou a predominância do proprietário sobre o produtor”. O atual modelo produtivista de modernização forja passivos econômicos, sociais e ambientais. E, paradoxalmente, são reproduzidas situações como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), “assalariados do solo”, trabalho infantil, condições “análogas à escravidão”, violência como método naturalizado, pauperização dos povos do campo. Assim, temos boa parte da agricultura modernizada e ainda não ultrapassamos um dos obstáculos para o desenvolvimento nacional – a questão fundiária (WANDERLEY, 2002).

O mundo rural, por sua vez, não “(...) é apenas este suposto vazio longínquo da fronteira, nosso *far west*” (WANDERLEY, 2002: 190). Envolve três dimensões, a saber: a situação de pobreza das populações do campo; a gestão social dos espaços em sua relação com as cidades, mídias e participação política; e a reflexão sobre o meio ambiente a partir do eixo da atividade agrícola, exploração dos ecossistemas brasileiros e preservação da biodiversidade.

Devemos precisar o que é urbano e cidade porque envolve elementos materiais e imateriais, em constante transformação e de caráter histórico. Gramaticalmente, a palavra cidade é um substantivo que nomeia um objeto ou fenômeno. Cidade é uma palavra comum, usual, empregada por todos e em diferentes situações. Para maior precisão, é necessário situar o conceito em uma perspectiva histórica e referido a uma sociedade e a um território: o Brasil. Ao tratarmos de cidade em nosso país, “(...) estamos nos referindo a um aglomerado sedentário que se caracteriza pela presença de mercado (troca) e que possui uma administração pública” (LENCIONI, 2008: 117).

A professora diz que, ao pensarmos o urbano, geralmente associamos a sociedade capitalista industrial ao processo de urbanização porque “(...) a essência do fenômeno urbano reside na idéia de capital” (LENCIONI: 119). O urbano estaria vinculado a uma sociedade industrial compreendida como “(...) aquela sociedade cujo fundamento da reprodução ampliada

do capital se encontra na atividade industrial” (LENCIONI: 121). Saliente-se que tais concepções podem mudar dependendo do marco histórico e/ou teórico privilegiado.

Outrossim, urbano e rural são adjetivos. Contudo, há situações em que o adjetivo se torna o termo principal e passa a ser substantivação do adjetivo. Ao longo do texto, as palavras urbano e rural podem ser usadas como adjetivo (escola rural, por exemplo) e como substantivação do adjetivo (o urbano vem predominando sobre o campo, por exemplo).³²

Veiga (2006) alerta que todos os que pesquisam o rural estão sob a influência de duas hipóteses díspares sobre seu destino, mesmo que inconscientemente: a da completa urbanização ou a do renascimento rural. Segundo o autor, a primeira foi formulada pelo filósofo e sociólogo Henri Lefebvre em 1970. A segunda pelo sociólogo e geógrafo Bernard Kayser em 1972. Passados 40 anos, nenhuma delas se confirmou nos países centrais. Por isto, é viável constatar e refletir sobre o nascimento de outro rural nestas nações, observando-se por três vetores: aproveitamento econômico das amenidades naturais no âmbito do turismo; desdobramento dos esforços de conservação da biodiversidade; crescente necessidade de uso de fontes renováveis de energia disponíveis nos meios rurais (VEIGA, 2006).

Verifica-se que cidade e campo repelem a concepção usual anacrônica e bifurcada entre os termos. Assim, o pesquisador diz que o mais adequado é fazer referência às “(...) relações entre os espaços mais urbanizados e os espaços em que os ecossistemas permanecem menos artificializados – isto é, as relações urbano/rurais (...)” (VEIGA, 2003: 38).

Comprova-se, mais uma vez, a complexidade do termo rural, arredio a definições decisivas. Para tentar fugir das “armadilhas da palavra”, é necessário compreendê-la em suas facetas históricas, geográficas, culturais, sociais. Não sendo um conceito natural, vem sendo submetido a muitas interrogações.

É legítimo asseverar que as variáveis rural/urbano podem ser utilizadas para caracterizar particularidades, mas não devem ser vistas sob forma de oposição. A abrangência e a profundidade das transformações sociais hodiernas não permitem elaborações duais sobre estes

³² A demonstração das possibilidades do emprego das palavras foi construída a partir do texto de LENCIONI (2008).

conceitos.

Parte dos estudiosos que se debruçam sobre o tema (geógrafos, sociólogos, antropólogos, historiadores, economistas etc) optam por uma interpretação que enfatiza fatores que permitiram a construção de um *continuum* entre o rural e o urbano nos últimos decênios. Baseiam-se principalmente na chamada reestruturação produtiva gerada pela revolução digital: o fomento aos meios de transporte, a abertura de estradas, o avanço do agronegócio, a interiorização das indústrias, a massificação dos meios de comunicação, o incremento do comércio e do consumo, o aperfeiçoamento de novas tecnologias, a expansão dos serviços ligados ao lazer e ao turismo. Isto é, a cada dia as relações entre campo e cidade se fazem mais articuladas, complexas e complementares. Segundo Veiga (2003), no caso brasileiro, as regiões Sul e Sudeste são as que mais assimilaram tais alterações.

Alves (2009), Zanella (2008), Arruda; Brito (2009), pesquisadores da área de educação, também advogam que não se sustenta qualquer elaboração teórica que postule a oposição campo/cidade. E o fazem sob um prisma ainda mais radical: “O capital estabeleceu sua hegemonia plena sobre a cidade e o campo e dissolveu a diferença que os antagonizara” (ALVES, 2009: 138). O campo produz e consome mercadorias industrializadas, portanto: “A lógica de funcionamento do campo é a do desenvolvimento do mercado capitalista” (ZANELLA, 2008: 111). A partir das formas de operar do capital, intelectuais argumentam acerca da absorção do campo pela cidade. Escusam, todavia, que o rural conserva-se como espaço:

É preciso, então, explicitar a natureza dessas transformações para não incorrer numa atitude idílica com relação ao campo. De um lado, a necessidade de reprodução do capital produzindo cada vez mais excedentes e, de outro, o avanço tecnológico impuseram uma reorganização do sistema produtivo de tal forma que o uso do solo está subordinado às leis da grande indústria. A dicotomia campo x cidade foi superada, o que não significa dizer que o campo enquanto localidade está em extinção (ARRUDA; BRITO, 2009: 27).

As autoras questionam a pertinência do uso do conceito campo, considerando anacronismo sua utilização já que, “sob o comando do capital”, este assume “a forma de

indústria” (ARRUDA; BRITO, 2009). Adotando o mesmo raciocínio, Oliveira (2008) expõe que a aliança entre a burguesia agrária brasileira e o capital internacional torna o Brasil grande produtor de alimentos a baixo custo e transforma-o numa grande plataforma exportadora. Empresas norte-americanas e européias instalam ou transferem suas plantas para cá em função dos custos inferiores aos que aufeririam nos países de origem, alavancando a exportação para novos mercados.

Porém, boa parcela dos estudiosos ostenta postura diferente. Atenuada ou extinta a relação antagônica rural/urbano, permanecem conflitos, distinções, contradições que devem ser apreendidas por meio de investigação. Aquilo que parece ser uma disputa apenas semântica no par dialético urbano/rural, carrega divergências de concepção política, ideológica, social, econômica.

Existem controvérsias acerca dos critérios para precisar o que é rural e o que é urbano, principalmente em relação à organização espacial. De acordo com o IBGE, 83% da população brasileira é urbana. Todavia, Veiga (2003) argumenta que a metodologia de cálculo atualmente utilizada não é adequada, visto que data do governo getulista³³. Abarca na categoria de urbano os municípios que, de acordo com os parâmetros da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, são rurais porque apresentam densidade demográfica inferior a 150 hb/km². Como supradito, se os critérios de urbanização adotados por esta Organização fossem aplicados ao Brasil, em torno 42% da população seria considerada urbana.

A PNAD, por exemplo, realizada pelo IBGE, tem como limite divisor entre população urbana e rural o perímetro urbano. Assim, bastante importância atribui-se à situação dos domicílios, posicionando-os em urbanos e rurais (VEIGA, 2005). Confunde-se então, cidade e município ao se considerar urbana toda sede do município (cidade) e de distrito (vila),

³³ Brasil. Decreto-Lei 311 de 09 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a divisão territorial do país, e da outras providências. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/LEGISLA/Legislacao.nsf/viwTodos/A523A48E37F6FBF2032569FA005D7069?OpenDocument>>. Acesso em: 23 jul. 2006.

independente de suas características. Dos 5.564 municípios brasileiros, nem todos podem ter o *status* de cidade. Segundo a ótica do pesquisador, existem cidades em apenas 455 municípios brasileiros, as outras sedes de municípios são vilas ou vilarejos. Ou, como denomina o professor, são “cidades imaginárias”. Para chegar a tal conclusão, critérios funcionais foram levantados para distinguir “uma autêntica cidade” da maioria dos municípios brasileiros. Nestes, não há serviços de esgotamento sanitário, manutenção de estradas e vias, atividades de varredura e limpeza; museu, plano diretor, guarda municipal, casa de espetáculo; IPTU progressivo, lei de zoneamento, coleta de lixo domiciliar, página na internet, entre outras “funções urbanas”³⁴ (VEIGA, 2005).

Segundo o estudioso, um elemento que contribui bastante para a expansão artificial dos municípios conforma-se pela questão tributária. A Constituição Federal (CF), o Código Tributário Nacional (CTN), os Planos Diretores dos Municípios com mais de 20 mil habitantes e o Estatuto da Cidade permitem a cobrança do Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), progressiva e temporalmente, de áreas incluídas no perímetro ou zona urbana que não estejam edificadas, subutilizadas ou não utilizadas, gerando especulação imobiliária. Uma vez que a matéria do imposto é a propriedade urbana e os municípios têm autonomia para delimitação do perímetro, as normas de definição do urbano e do rural acabam tomadas pelo viés tributarista. A dilatação da base de arrecadação do IPTU sobrepõe-se a elementos históricos, culturais e sociais. Ressalte-se que o meio rural é objeto de competência tributária da União (TAVARES, 2003).

Outro item de discussão é o fato de que a extensão de serviços públicos a certos aglomerados populacionais colabora para enquadrá-los, artificialmente, como urbanos. Tanto que a instalação de um equipamento público pode alçar um local à categoria de urbano. O rural, no

³⁴ O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apresentou em 15/12/2009 o estudo *Presença do Estado no Brasil: Federação, suas Unidades e Municipalidades*. Entre outros dados, alguns merecem registro: 157 municípios tem estabelecimento de ensino superior, ou seja, apenas 2,8%; 82,6% não possuem museus públicos; 2.780 não tem vigilância epidemiológica e sanitária; 7,7% dos municípios não tem médico do serviço público; em 46 não há escola de ensino médio. A íntegra do estudo pode ser acessada no seguinte endereço: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/presenca_estado_brasil/index.html.

imaginário e na legislação, é desenhado pelas carências, faltas, ausências, problemas, abandonos, supressões, inexistências. É significativo registrar que a escola é, muitas vezes, o único serviço público que foi implantado ou que resta, depois de outros terem desaparecido ou nunca terem existido no meio rural.

A título de ilustração, reproduzimos artigo do CTN³⁵ que reforça a visão pelo negativo ao obliterar as tecnologias, os equipamentos, a infraestrutura básica ao campo. O morador do meio rural somente poderá ser considerado como tal ao conservar hábitos tradicionais e aceitar abrir mão dos avanços científicos e tecnológicos do presente. Os legisladores e governantes remetem o rural ao abandono e/ou ao passado e urbanizam-no a fórceps:

Art. 32. O imposto, de competência dos municípios, sobre a propriedade predial e territorial urbana tem como fato gerador a propriedade, o domínio útil ou a posse de bem imóvel por natureza ou por adesão física, como definido na Lei civil, localizado na zona urbana do Município.

§ 1º - Para os efeitos deste imposto, entende-se como zona urbana definida em Lei municipal; observado o requisito mínimo da existência de melhoramentos indicados em pelo menos 2 (dois) incisos seguintes, construídos ou mantidos pelo Poder Público:

I – meio-fio ou calçamento, com canalização de águas pluviais;

II – abastecimento de água;

III – sistema de esgoto sanitário;

IV – rede de iluminação pública, com ou sem posteamento para distribuição domiciliar;

V – escola primária ou posto de saúde a uma distância máxima de 3 (três) quilômetros do imóvel considerado

§ 2º - A Lei municipal pode considerar urbanas as áreas urbanizáveis, ou de expansão urbana, constantes de loteamentos aprovados pelos órgãos competentes, destinados à habitação, à indústria ou ao comércio, mesmo que localizados fora das zonas definidas nos termos do parágrafo anterior (Código Tributário Nacional, 1966).

Deste modo, a discordância de perímetro urbano como definidor das populações grassa entre estudiosos que se somam aos desacordos de Veiga (2003). São considerados rurais os conjuntos habitacionais construídos após as fronteiras urbanas, mas que têm seus residentes integrados subalternamente à dinâmica da aglomeração urbana. Também não é urbana a população que vive no perímetro urbano, mas marcada por práticas sociais rurais,

³⁵ Brasil. Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Dispõe sobre o Sistema Tributário Nacional e institui normas gerais de direito tributário aplicáveis à União, Estados e Municípios. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5172.htm>. Acesso em: 23 jul. 2006.

desvinculada das dimensões da sociabilidade urbana (SUZUKI, 2007). Por isto, os critérios do IBGE são, hoje, passíveis de críticas:

Nesse sentido de reconhecimento dos limites do critério de separação da população urbana e rural, o perímetro urbano é extremamente falho para a diferenciação do rural e do urbano, sobretudo porque há, por um lado, muito de rural em aglomerações urbanas, particularmente as mais diminutas, mas, também, nas médias e nas grandes, ou mesmo nas metrópoles. Enquanto, por outro lado, há muito de urbano no campo brasileiro, sobretudo nas áreas mais próximas das metrópoles ou das cidades de maior porte (SUZUKI, 2007: 134).

A presença do urbano, no campo brasileiro, pode ser notada nos *spas*, hotéis, parques de pescaria e temáticos, restaurantes, atividades fabris com uso intensivo de tecnologia etc. O rural está dentro das aglomerações urbanas, principalmente pelo estranhamento, por parcela da população, em relação ao modo de vida citadino e urbano. “A distinção entre o rural e o urbano, muito mais vinculada à lógica da reprodução das relações sociais que a materialidade espacial, campo e cidade, permite pensar que há rural na cidade e urbano no campo” (SUZUKI, 2007: 11).

Estados Unidos e países da Europa tentam construir categorias intermediárias como “periurbano”, “semi-rural”, “campo urbanizado” e “novo rural”. No Brasil, José Graziano da Silva³⁶ tem empregado o termo “rurbano”.³⁷ Tavares (2003) noticia as tentativas mais recentes da Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura³⁸ rumam na direção de não definir o rural por oposição e sim na sua relação com as cidades, onde ambos conservariam sua identidade socioeconômica e cultural.

Já Abramovay (1998) salienta um conjunto de características que, entre outras, auxiliam na definição do rural: a relação dos habitantes com a natureza, as relações sociais das coletividades, a ocupação centrada primordialmente na atividade agrícola e na lida com animais,

³⁶ Pesquisador e professor da UNICAMP.

³⁷ O Projeto Rurbano é um projeto temático denominado ‘Caracterização do Novo Rural Brasileiro’ coordenado por Graziano da Silva, que agrega vários pesquisadores de diferentes áreas - economia, sociologia, antropologia, entre outras.

³⁸ Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação, conhecida mundialmente como FAO (*Food and Agriculture Organization*).

a densidade demográfica inferior a 150 habitantes por km². Também podem ser considerados três aspectos básicos: relação com a natureza, áreas não densamente ocupadas e dependência do sistema urbano.

Graziano da Silva (2001), por meio de suas pesquisas sobre o mundo rural brasileiro, apresenta o que classifica como uma série de velhos mitos que precisam ser derrubados para (re)elaboração de um *corpus* científico sobre a questão rural. São eles:

- “O rural é sinônimo de atraso” – o rural não se opõe ao urbano por este ser tomado como símbolo de modernidade. Existe ainda muito de atraso e de violência que derivam, por questões históricas, da colonização e do escravismo. Mas há o novo, representado pelo agronegócio, “neo-rurais” que exploram atividades agrícolas recentes, moradores de loteamentos clandestinos que não conseguem sobreviver na cidade ou de condomínios rurais de alto padrão, agricultores familiares³⁹ e pluriativos, empregados agrícolas e não agrícolas e muitos ‘sem’, excluídos e desorganizados.

- “O rural é predominantemente agrícola” – constata-se⁴⁰ que quase um terço das pessoas economicamente ativas no meio rural trabalha em ocupações não agrícolas (motoristas, caseiros, domésticos etc). Estas ocupações vêm crescendo paulatinamente enquanto o emprego agrícola direto, em função da mecanização da colheita, tende a cair. As projeções indicam que, mantido este ritmo, em 2014 a maioria dos residentes rurais do país estará ocupada nas atividades não agrícolas.

- “O desenvolvimento agrícola leva ao desenvolvimento rural”- as ocupações agrícolas geram menor renda e, como o número de famílias agrícolas está diminuindo,

³⁹ Conceito controverso, mas de largo uso, por isto o utilizamos. De acordo com Navarro (2008), a expressão agricultura familiar foi institucionalizada no Brasil a partir de 1996, quando o PRONAF foi formalizado e estabeleceu critérios para definir este agrupamento social. Primeiramente, as reivindicações mudaram de lugar político, deixando de focar nas outras classes sociais do mundo rural (especialmente os grandes proprietários) e desproblematizando os padrões de produção e distribuição da riqueza social. O Estado passa a ser o único alvo, pressionado para a implantação de políticas e liberação de recursos. Neste sentido, o autor nota, criticamente, que esta situação leva a agricultura familiar a integrar-se a uma lógica capitalista, internalizando mais uma sociabilidade dominante.

⁴⁰ PNAD/IBGE.

aumentam as dificuldades. As transferências de renda (aposentadorias e pensões) e as ocupações rurais não agrícolas (ORNA)⁴¹ tem garantindo as condições de sobrevivência. Saliente-se que as famílias agrícolas e pluriativas ficaram mais pobres durante a segunda metade dos anos 1990.

- “O êxodo rural é inexorável” – as estatísticas mais recentes revelam um paradoxo: o emprego de natureza agrícola definha em praticamente todo o país, mas a população residente no campo menos parou de cair drasticamente. Os sinais sugerem que a dinâmica agrícola, embora fundamental, já não determina sozinha os rumos da demografia no campo. Esse novo cenário é explicado em parte pelo incremento do emprego não agrícola no campo. Ao mesmo tempo, aumentou a massa de desempregados, inativos e aposentados que mantêm residência rural.

- “A gestão das pequenas e médias propriedades rurais é familiar” – aumentam quantitativamente as pequenas glebas que funcionam mais como residência rural que de estabelecimento produtivo. Quem dirige os estabelecimentos agropecuários hoje não é mais a família como um todo, mas um ou alguns de seus membros. Tal disposição derruba a ideia de uma divisão social do trabalho assentada na disponibilidade de membros da família, distinta de uma divisão do trabalho capitalista. Assim, a família não se une em torno da agropecuária e o patrimônio (terras e casa) torna-se ponto de encontro e/ou de refúgio no desemprego e velhice.

Em contrapartida ou paralelamente, novos mitos emergem ou nascem e necessitam de contra-argumentação:

- “A ORNA é a solução para o desemprego”- as atividades agrícolas continuam sendo a única alternativa para uma parte significativa da população rural, especialmente da mais pobre. A parcela da força de trabalho agrícola que excede em função do progresso tecnológico e reestruturação produtiva não encontra automaticamente ocupações não agrícolas nas quais se engajar, fundamentalmente pela inadequação de atributos pessoais (idade

⁴¹ Em suas pesquisas, Graziano designa de ORNA um conjunto de atividades não agrícolas, ligadas à moradia, ao lazer, ao meio-ambiente e a várias atividades industriais e de prestação de serviços. Mesmo que algumas destas ocupações sejam seculares, a novidade reside no fato da crescente importância econômica destas para os habitantes do mundo rural e da decrescente importância da agricultura como atividade central para unidades familiares.

avançada e escolaridade reduzida).

- “A ORNA pode ser o motor do desenvolvimento nas regiões atrasadas” – nestas, não há emprego agrícola e muito menos ocupações não agrícolas. Não sobram alternativas senão políticas compensatórias - renda mínima e previdência social, por exemplo. Ademais, há uma certa “reversão cíclica” à produção de subsistência nestas regiões.

- “A reforma agrária não é mais viável” – é possível e necessária uma reforma agrária que crie formas de inserção produtiva para as famílias rurais, seja em “novas atividades agrícolas”, seja em ORNAs.

- “O novo rural não precisa de regulação pública”- a emergência das novas funções (principalmente lazer e moradia) para o rural, somada à perda da regulação setorial (via políticas agrícolas e agrárias) resultante do esvaziamento do Estado nacional, deixou lacunas que demandam formas de regulação públicas e privadas (proliferação de condomínios rurais, embate para licenciamentos ambientais, precarização dos empregos etc).

- “O desenvolvimento local leva automaticamente ao desenvolvimento” – o enfoque do desenvolvimento local pressupõe organização social para que os sujeitos sociais possam ser protagonistas dos processos de transformação dos lugares. O desenvolvimento local sustentável precisa ser entendido como político no sentido de melhorar a representação, especialmente daqueles segmentos que, majoritários, quase sempre são excluídos do processo pelas elites locais.

Os elementos expostos autorizam o (re)pensar do rural “(...) pela inserção ou fortalecimento de certas características e uma maior articulação com o urbano” (PONTE, 2004: 22). Como novas características no campo, a autora retoma as considerações de Graziano da Silva citadas acima: o crescimento das ocupações rurais não agrícolas e a pluriatividade da população rural; a mecanização e industrialização do processo produtivo agropecuário; o rural como local de moradia e lazer; a instalação de infraestrutura social como energia elétrica, abastecimento de água, educação, saúde:

É necessário entender que tais características não correspondem a todos os espaços no Brasil, restringem-se apenas a algumas localidades, mas vêm resultando em muitos questionamentos e tomando uma abrangência, que diante da atual situação posta para o campo, pode-se pensar até que ponto irá assumir uma importância generalizada (PONTE, 2004: 22).

Por exemplo, as noções de pluriatividade e multifuncionalidade podem ser tomadas como sinônimas ou complementares. Contudo, estudiosos apontam diferenças importantes entre as mesmas. As duas partem da situação de perda da agricultura como núcleo econômico das famílias.

Valente (2006) alerta que a noção de pluriatividade, por exemplo, é reconhecível com a tradição marxista, reafirma a centralidade da categoria trabalho para compreensão da organização capitalista e emerge em um contexto de profundas mudanças no meio rural, decorridas da reestruturação agrícola e da sociedade fordista.

A multifuncionalidade, em seu viés funcionalista, nasce como objetivo de política pública e não cria expectativa de compreender o um “novo movimento no rural.” Forte no contexto europeu, trabalha com a necessidade de difundir um conjunto de ideias e práticas ligadas à gestão territorial, segurança alimentar e preservação ambiental, turismo rural, entre outros fatores. Contudo, estudiosos colocam em xeque tais objetivos, vendo interesses protecionistas dos países da Europa na defesa deste modelo.

São essas alterações que se desdobram em questionamentos sobre os processos rurais, pois ou a urbanização homogeneizadora alastra-se ou as adaptações são assimiladas como formas de se manter, recriar, sobreviver no meio rural. Parece ser esta última a alternativa mais aceitável. Sendo o rural um conceito histórico, sofre com as modificações conjunturais e estruturais.

Entretanto, as dificuldades de definição não cessam, pois existem outras acepções que divergem dos critérios acima apontados. Suzuki (2007) questiona o termo ORNA, em que se considera que a população é rural por morar no campo, mas a atividade que faz na cidade não pode ser classificada como ocupação rural porque está inserida nos setores secundário

e terciário da economia. Ficaria, então, caracterizada uma população rural de atividade urbana. O conceito de ocupação rural não agrícola é simplificador no que diz respeito à definição do *locus* da ocupação quanto ao setor da atividade econômica. Como pode ser rural se sua natureza é urbana? Por conseguinte, para o professor, seria mais acertado falar em ocupação não agrícola no campo (SUZUKI, 2007).

Outrossim, uma distinção mais assertiva entre campo e cidade, assentada na divisão do trabalho, não assimila as intrincadas circunstâncias hodiernas que envolvem e entrecruzam-se no meio rural. Ponte (2004) alerta que já não é plausível definir ou compreender o rural e o urbano apenas sob critérios de divisão social e espacial do trabalho. Ao adotá-los restritivamente, o campo seria determinado pela agricultura e a cidade pela indústria. Ainda assim, mudanças confluem nas relações de produção e trabalho em ambos os territórios. Além da agropecuária, o campo abriga atividades industriais e de serviços. Por isto, a divisão do trabalho subsidiaria a compreensão do Brasil, em linhas gerais, unicamente até meados do século passado:

Porém, com a expansão de atividades fabris para o campo, particularmente os laticínios, em meados do século XX, mas, também, os matadouros, a separação entre campo e cidade pela divisão do trabalho não é mais suficiente para determinar a fronteira entre essas duas realidades sócio-espaciais (SUZUKI, 2007).

O tempo cíclico, marca da agricultura tradicional, foi substituído pelo tempo linear do relógio e da produção a partir da constituição dos complexos agroindustriais desde a década de 1970. Nestes complexos, as plantas industriais estão articuladas com a produção agrícola. A fronteira entre rural e urbano vai se tornando inteligível.

É ponto pacífico que, desde a década de 1990, a confluência dos serviços para o campo dificultou a definição pelo uso do critério de divisão de trabalho. Contudo, alerta Suzuki (2007), até do ponto de vista fisionômico, campo e cidade são realidades geográficas diferenciadas e inegáveis, sendo que as traduções sócio-espaciais devem ser interpretadas por outros parâmetros. De sorte que nega a ideia de *continuum* defendida por Graziano da Silva e a

de espacialização atribuída a Veiga. A pesquisadora sanciona a necessidade de compreender campo/cidade e rural/urbano no bojo das “(...) transformações da sociedade brasileira, dos novos elementos da reprodução das relações sociais, inserindo como categorias essenciais a propriedade, o trabalho e o capital” (SUZUKI, 2007: 13).

Boa parte da geografia agrária considera equivocadas as formulações de Graziano da Silva e Veiga. O primeiro cometeria um engano ao propagar a ideia de que o campo está em processo de urbanização e a noção de “novo rural brasileiro”. Oliveira (2004) concorda com o fato de que há um domínio do urbano abrangendo, de forma simultânea e contraditória, campo e a cidade. Mas avalia que a pluriatividade não relegou a produção agrícola para um segundo plano.

Já Veiga é combatido por procurar, artificialmente, ampliar os números acerca do rural brasileiro. Ignoraria, assim, o fato do Brasil estar definitivamente urbanizado, as diferenças entre rural e urbano resistiriam de forma mais complexa. “O urbano como ideologia capitalista invadiu todo o rural, porém não o destruiu. Ao contrário, trava com ele relações contraditórias” (OLIVEIRA, 2004: 55). Ou seja, o Brasil estaria mais próximo de uma massiva e complicada urbanização do que assente Veiga. Não obstante, Oliveira (2004) diz que Graziano da Silva e Veiga empregam e interpretam os números para provar suas teses. Destarte, a ciência da estatística converteria-se em “a arte de torturar os números até que eles confessem”.⁴² Apesar das controvérsias, buscam-se parâmetros mínimos comuns para demarcar o rural:

Portanto, entende-se que a delimitação do espaço rural brasileiro, hoje, deveria estar pautada nos seguintes itens: a) transpor as barreiras político-administrativas- jurídicas (...); b) não deixar perpetuar a abordagem dicotômica rural/urbano ou campo/cidade, que atualmente fundamenta o planejamento e as intervenções políticas no país (...); e, c) que sejam levados em consideração os critérios de densidade, tamanho da população, vocação social, econômica, cultural, história de cada recorte territorial rural (TAVARES, 2003: 44).

O sobredito abre uma visão interessante por ter em conta que a “(...) ruralidade

⁴² A frase integral do economista José Juliano de Carvalho Filho, da FEA-USP, utilizada por Oliveira (2004) é “A estatística é a arte de torturar os números até que eles confessem”.

é um conceito de natureza territorial e não-setorial e o mesmo se aplica à noção de urbano. As cidades não são definidas pela indústria nem o campo pela agricultura” (ABRAMOVAY, 1998: 06). O raciocínio apela para que se abandone a “(...) identificação automática entre rural e áreas destinadas ao esvaziamento social, cultural e demográfico” (ABRAMOVAY, 1998: 27). Se o rural for entendido com o resíduo das cidades, tudo que lhe restará serão as políticas compensatórias para combater a carência e a pobreza.

A paisagem, a biodiversidade, a cultura, o modo de vida são produzidos em uma territorialidade, enlaçada com certos valores: atividade agrícola, lógica familiar, cultura comunitária, identificação com os ciclos da natureza. Esse conjunto é o que se denomina ruralidade (CAMPOS; KRAHL, 2006: 91). Diante desta perspectiva, “(...) a ruralidade não é uma etapa do desenvolvimento social a ser superada com o avanço do progresso e da urbanização. Ela é e será cada vez mais um valor para as sociedades contemporâneas” (ABRAMOVAY, 1998: 26).

Deste modo, Campos; Krahll (2006) coligiram o debate da retomada do rural no país em quatro perspectivas, que não esgotam todas as vertentes de análise:

a) A primeira, sob o enfoque do *continuum*, “(...) que percebe o rural muito mais sob a influência do urbano que em relação às características do próprio urbano” (CAMPOS; KRAHL, 2006: 89). Os estudos de Graziano da Silva sustentam esta tese;

b) A segunda valoriza as dimensões espaciais na análise, reconhecendo o rural como “paisagem a ser consumida” (CAMPOS; KRAHL, 2006: 89). É criticada por seu caráter instrumental e tem Veiga como representante;

c) A terceira, em clara oposição ao *continuum*, enfatiza que “(...) o atual processo de transformação do rural tende a realçar suas especificidades ao pressupor a possibilidade de uma reestruturação de identidades e sociabilidades”. Wanderley, Marques e Carneiro filiam-se a esta posição (CAMPOS; KRAHL, 2006: 89);

d) A quarta aposta no capital social como dispositivo “(...) capaz de abrir

oportunidade com base no aperfeiçoamento do tecido institucional (...)” (CAMPOS; KRAHL, 2006: 90), sendo sustentada por Abramovay.

Além das quatro perspectivas apontadas pelos autores, registre-se a interpretação marxista:

Os efeitos da expansão capitalista fizeram com que produção no campo fosse “(...) subsumida pela produção capitalista, tanto em termos de objetivos (produzir para o mercado), quanto em termos de técnicas (poupadoras de mão-de-obra), pela exigência da redução de valor (...)”, resultado obtido com a restrição da quantidade de trabalho vivo no processo produtivo. A diminuição e o aniquilamento das ocupações agrícolas, nem sempre ou raramente, são compensados por novos postos de trabalho em outros setores (OLIVEIRA, 2008, 123).

Os pesquisadores mostram que esta discussão “(...) apóia-se no alargamento da abrangência espacial, ocupacional e setorial do rural, indicando a necessidade de deslocamento da idéia de região para a de território (...)” (CAMPOS; KRAHL, 2006: 90). Existem diversas abordagens sobre o conceito de território e a ideia de poder aparece em todas. Para ilustrar, lembremos Milton Santos⁴³ que atestava ser território a denominação política para o espaço de um país.

O geógrafo Bernardo Mançano Fernandes diz que o campo pode ser pensado como território ou setor da economia, sendo o significado territorial mais amplo porque o compreende como espaço de vida ou geográfico, onde realizam-se as dimensões da existência humana. “Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade. É impossível explicar o território como um setor de produção, por mais dominantes que sejam as relações que determinam o modo de produção” (FERNANDES, 2006: 29).

As relações sociais – educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc. – compõem as dimensões territoriais. São interativas, complementares e não existem fora do território. A análise separada das relações sociais e dos

⁴³ Geógrafo e professor universitário, único brasileiro a receber o que é considerado o Nobel da Geografia, prêmio Vautrin Lund. Nasceu em 03/05/1926 e morreu em 24/06/20001.

territórios é uma armadilha que engendra divisões. E também é uma forma de dominação porque, dessa forma, as relações sociais aparecem “(...) como totalidade e o território apenas como elemento secundário, como palco (...)” (FERNANDES, 2006: 29). Contudo, as relações não se desenvolvem no vácuo, são estabelecidas para alterar os territórios. Ambos, relações sociais e território, possuem a mesma essencialidade.

Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam projetos de vida e organizam-se mediante as relações de classe. Enquanto o agronegócio organiza o seu território homogeneamente para a produção de mercadorias, dando ênfase a esta dimensão territorial, os povos do campo organizam o território heterogeneamente para realização de sua existência, precisando envolver todas as dimensões territoriais.

Fernandes (2006) explica que é necessário delinear espaço e território porquanto, por sua amplitude, o conceito de espaço pode ser utilizado de modos distintos. Por vezes sua utilização não é inteligível porque não se define o espaço do qual se trata. Clarificando, o espaço social está contido no espaço geográfico, formado pela natureza e transformado pelas relações sociais. Note-se outros tipos de espaços materiais e imateriais: políticos, culturais, econômicos, ciberespaços etc.

O espaço geográfico constitui-se pelos elementos naturais e dimensões sociais, produzidas através das interações pessoais como a cultura, política e a economia. O espaço geográfico contém todos os espaços sociais produzidos pelos sujeitos, que o transformam ao modificar a paisagem e ao construir territórios, regiões e lugares.

Intencionalmente, grupos, nações, classes sociais ou pessoas podem fazer uma leitura parcial de espaço, porém considerando-o em sua totalidade. A manobra apresentaria o espaço político somente como político, o espaço econômico apenas como econômico, o espaço cultural somente como cultural. “Em outras palavras: a parte é transformada em todo e o todo é transformado em parte” (FERNANDES, 2006: 33).

As similitudes entre as reflexões de Claude Raffestin⁴⁴ e Milton Santos permitem a explicação de que territórios movem-se e fixam-se sobre o espaço geográfico. O espaço geográfico de uma nação é o seu território. “E no interior deste espaço há diferentes territórios, constituindo suas multiterritorialidades” (FERNANDES, 2006: 34). O espaço é um *a priori*, perene, e o território um *a posteriori*, intermitente.

O território consiste em conflito, liberdade, dominação, resistência, solidariedade. As relações sociais, por sua variedade, criam tipos de territórios, contíguos em áreas extensas e/ou descontínuos em pontos e redes. Se, para a geografia, o território é uma totalidade, para outras ciências é dimensão.

A compreensão do espaço unidimensional aborda-o como setor, nomeando-o, erroneamente, de território. Desta maneira procedem alguns na implantação dos denominados projetos de “desenvolvimento territorial”, principalmente no meio rural. “No espaço as relações sociais se materializam e se reproduzem, produzindo espaços e territórios em movimentos desiguais, contraditórios e conflitivos” (FERNANDES, 2006: 35). Estas relações, em suas intencionalidades, engendram espaços, lugares, territórios, regiões e paisagens.

De acordo com Bagli (2006), o sujeito, por práticas e expressões materiais e simbólicas, incorpora e persevera em um território. É chamada de territorialidade o conjunto dessas práticas e expressões, por meio das quais efetiva-se o domínio e exerce-se o poder. A autora, sempre apoiada em Raffestin, assevera que “(...) as territorialidades se configuram como soma das relações mantidas por determinado sujeito com o seu meio. Resultam das relações desenvolvidas cotidianamente” (BAGLI, 2006: 63). A lógica do modo de produção constrói, destrói, reconstrói territórios e territorialidades, total ou parcialmente:

A territorialidade é fruto das diferentes formas de apropriação do território. Todavia, nem sempre a perda do território implica em desterritorialidades. Há casos em que os desterritorializados perdem seus territórios, mas levam consigo a territorialidade na tentativa de construí-la alhures. Obviamente as condições limítrofes que encontram após processo de desterritorialização impedem a reconstrução da territorialidade passada de forma plena (BAGLI, 2006: 64).

⁴⁴ Professor e geógrafo da Universidade de Genebra, autor do ‘Por uma geografia do poder’.

Em regra, as territorialidades urbanas e rurais variam de intensidade. No urbano, residência, lazer e trabalho constituem uma lógica fragmentada e desconcentrada e, portanto, ordinariamente, leva a uma territorialidade menos intensa. No rural, moradia, diversão e trabalho condensam-se, tornando a terra mais importante econômica, social e espacialmente falando. Porque um território uno organiza múltiplas funções. “Há, portanto, uma lógica territorial rural que se caracteriza por dois principais aspectos: pela capacidade de unificação das necessidades em um mesmo território e pela intensidade das territorialidades” (BAGLI, 2006: 66). Por isto, a perda da terra e a migração para a cidade, geralmente, causam sofrimento para o sujeito oriundo do campo.

Também por esta questão territorialidades são reconstruídas, como no exemplo do pequeno produtor. Desterritorializado, migra para o meio urbano. Ao não encontrar trabalho fixo, apela para a produção agrícola, mesmo limitado pelo espaço, falta de recursos, má qualidade do solo (BAGLI, 2006). Aí florescem hortas, pequenas roças e criações de animais no meio do concreto.

São possíveis, outrossim, manifestações de territorialidades híbridas, interações intrincadas entre urbano e rural – urbanidades no rural – “ (...) integradas à lógica geral do desenvolvimento do capitalismo (...)” (RUA, 2006: 83). Essas expansões físicas e ideológicas do padrão urbano vão desenhando um cenário complexo, que muitos denominam de o “novo rural”. Para o professor, “(...) o espaço híbrido, que resulta dessas interações, não é um urbano ruralizado nem um rural urbanizado. É algo novo, ainda por definir e que desafia os pesquisadores (...)” (RUA, 2006: 95). No caso brasileiro, significa igualmente transpor a concepção oficial que desmembra rigidamente rural de urbano. Nesta perspectiva, é fundamental superar o tradicional corte urbano/rural e tomar por base “novas territorialidades” (RUA, 2006).

Os defensores da multidimensionalidade territorial associam-se na demanda por uma Educação do Campo em razão de que esta “(...) carrega em si o significado territorial” (FERNANDES, 2006: 38). Compartilham a convicção de que educação e desenvolvimento agregam-se, de que campo e educação são territórios materiais e imateriais e de que o campo resiste em suas peculiaridades:

Campo e cidade são construções sociais. São espaços produzidos por relações sociais diferenciadas que, por sua vez, formam realidades diferenciadas, embora impulsionadas pela mesma lógica produtiva. Caracterizam-se pelo conteúdo que

possuem, seja ele urbano ou rural. É esse conteúdo que define as formas e as funções existentes em cada espaço, adjetivando-os: o campo, por seu conteúdo, qualifica-se como espaço rural e a cidade como espaço urbano. (BAGLI, 2006: 61).

Valores, práticas, comportamentos, hábitos e costumes distinguem o modo de vida específico em cada meio. Esse conjunto de fatores seriam atributos próprios por identificar espaços e modos de vida. “O campo é, dessa forma, o lugar onde prevalece o modo de vida rural e as ruralidades, ao passo que a cidade é o lugar do modo de vida urbano e das urbanidades. Sob essa lógica formativa, o campo é espaço rural e a cidade espaço urbano” (BAGLI, 2006: 61).

Há, portanto, prevalência de qualidades privativas que, todavia, não podem oportunizar uma nova dicotomia. Hoje não podemos falar em imperativos e domínios exclusivos de ruralidades ou de urbanidades, pois a realidade recusa-se a ficar circunscrita à linearidade do esquema. Insistir nesta linha teórica seria repetir o erro da dicotomia cidade/roça, intensamente combatido, como visto.

Ruralidades e urbanidades contradizem-se e complementam-se. E somam-se ao território e à territorialidade como elementos para a compreensão da sociedade contemporânea. “Nem tudo o que existe no campo é rural, nem tudo o que há na cidade é urbano. Se o rural apresenta-se como modo de vida que influencia na constituição dos territórios e das territorialidades, é possível encontrar espaços rurais no interior das cidades” (BAGLI, 2006). A defesa da autora acena para uma tríade com capacidade de impulsionar ponderações ricas e significativas sobre o urbano e o rural:

Eis a tríade que se estabelece: **diferenças – similitudes – relações**. As diferenças não devem abrir caminho para fundamentar a dicotomia, mas sim ressaltar os potenciais e fraquezas existentes em cada espaço. As similitudes não devem ser visualizadas como fruto de um processo de homogeneização. Isso seria um grande equívoco. Aspectos semelhantes terão variações diferenciadas dependendo das condições externas e internas que os influenciarem. Por fim, as relações que assimilam as diferenças e similitudes, contribuindo para derrubar mitos pretéritos e para compreender os liames entre campo e cidade, e a constituição de outros espaços que não se enquadram nas definições clássicas. A relação deve ser entendida como elemento mediador dessa tríade. É por ela que as diferencialidades se mantêm, posto que a relação com o outro se perfaz justamente pela procura alhures daquilo que o distingue. É também por ela que as semelhanças se reforçam, sem, contudo, suprimir as peculiaridades (BAGLI, 2006: 79, grifos do original).

Em vez de “crise de mundo rural”, é plausível a indagação acerca da crise da civilização capitalista e do modelo desenvolvimentista vigente que subordina o bem comum aos arbítrios da lógica mercantil:

Interpretar as dificuldades actuais do mundo rural como um problema de ‘atraso’ é um erro e perspectivar o seu futuro em termos de ‘recuperação do atraso’ corresponde a um mito. Com efeito, os problemas do mundo rural representam a consequência lógica das ‘soluções’ urbanas e industriais na lógica do mercado. A desertificação tendencial do mundo rural constitui o contraponto necessário do crescimento urbano. Ora, a desertificação do mundo rural aparece, nesta perspectiva, como indispensável ao ‘desenvolvimento’, na medida em que contribui para aumentar a quantidade e o volume das transações monetárias e faz, portanto, crescer o PIB (produto interno bruto) ainda considerado como o principal indicador do desenvolvimento. Por outro lado, assimetrias sociais e economias entre regiões (à escala nacional, transnacional ou planetária) aparecem como intrínsecas a um modelo de desenvolvimento que, baseado no lucro e na competição, está condenado a produzir desigualdades (CANÁRIO, 2005: 175).

Em tempo: a reflexão sobre o mundo rural tem apontado tendências e sinalizado para a sua renovação. No entanto, não há consenso no uso das categorias analíticas porque estas são iluminadas por diferentes opções teóricas, manifestando que o conflito posto não é aparente. Se a retomada das visões binárias campo/cidade e rural/urbano é um dado, as diferentes concepções ainda convivem e buscam hegemonia conceitual:

De forma geral, as definições existentes do que seja campo/cidade e rural/urbano são associadas a três grandes correntes de interpretação: a) A primeira é dicotômica, nela a ênfase recai sobre as diferenças que se estabelecem entre campo e cidade e rural e urbano, onde o campo e o rural são pensados como algo que se opõe à cidade e ao urbano; b) A segunda refere-se a idéia de *continuum*, na qual ocorre uma aproximação entre o espaço rural e a realidade urbana; e c) A terceira advoga que, apesar das transformações que o campo/cidade e rural/urbano têm passado, não houve e nem haverá um processo de homogeneização do espaço (MENDES; BISPO, 2009: 697).

Problemas teóricos e empíricos sobrevivem das imprecisões e anacronismos da legislação vigente, conforme abordado precedentemente. A prestação de serviços e a distribuição de bens seguem um modelo “desigual e combinado”, consoante com o crescimento do país. Aos

habitantes do campo, cabe a menor parcela de todos os latifúndios: da terra, do conhecimento científico, da saúde, da renda.

A supremacia de uma das correntes interpretativas orienta o planejamento e a formulação de políticas rurais e urbanas, do campo e da cidade, daí a importância do debate. Contemporaneamente, não podemos nem falar em “rural urbanizado” nem em “urbano ruralizado”, mas em interações engendradas nestas espacialidades. O campo não é sinônimo de rural e tampouco a cidade corresponde ao urbano. O rural e o urbano afiguram o modo de vida e os valores, o campo e a cidade materializam esses modos de vida. Desta feita, os valores ditos urbanos estão presentes no campo assim como reverdecem os valores rurais na cidade (MENDES; BISPO, 2009).

As pesquisadoras seguem dizendo que a ação recíproca entre as espacialidades não suprime as especificidades de cada uma delas. Se as espacialidades são distintas, quem nelas vive participa de uma “vida comum”, de uma mesma “trama territorial”.

A emergência de novas concepções – tributárias das complexas mudanças hodiernas – e as injunções que pesam sobre as populações do campo – obrigadas a interpretar, a conviver e a incorporar estas alterações – traduzem-se na passagem “do rural para as ruralidades”. Se o imaginário une o rural ao homogêneo, as ruralidades espraiam-se pela diversidade de povos, de culturas, de origem, de práticas sociais, de autodenominação.

A defesa do mundo rural não seria a tentativa – de resto, inútil – de preservar o passado nostalgicamente ou de regressar ao mundo pré-industrial quando o território já incorporou as lógicas da globalização.⁴⁵ Ganha sentido no rumo de construir futuros possíveis e de buscar saídas ao modelo societário contemporâneo. Entre estes processos de futuros possíveis, a escola granjeia expectativas interessantes e ainda pouco exploradas.

As escolas rurais ainda estão na periferia das preocupações dos sistemas públicos de ensino, ou pelo menos, de parte deles. Os constrangimentos que limitam o cotidiano destas escolas servem como argumento e critério para a sua desqualificação, impossibilidade de existência, encerramento de atividades. Mas, para Canário (2005), a contenda não se restringe à rede escolar ou ao isolamento dos estabelecimentos de ensino, relacionando-se diretamente à

⁴⁵ A globalização como conceito e suas relações com a educação será abordada no capítulo 3.

sobrevivência das comunidades rurais, especialmente as tradicionais. “A renovação da escola em meio rural pode instituir-se como um dos factores que favorecem a emergência de uma nova ruralidade” (CANÁRIO, 2005: 181).

1.2 – A INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA EM EDUCAR – Discutindo escola e escolarização

“O ser humano, por excelência, não escapa da educação. Desde as primeiras comunidades primitivas, homens e mulheres faziam educação em seus vários espaços de convivência” (NASCIMENTO, 2009: 41). Cientes desta assertiva, com esta concordamos integralmente. Não obstante, neste trabalho optamos por riscar um círculo de giz ao redor do atendimento escolar das populações rurais. Análogos a Pessoa (2006), esta escolha nos obriga a deixar fora do círculo “(...) toda a fecundidade de idéias que poderiam brotar das lutas sociais, especialmente aquela dos movimentos organizados em face da conquista de direitos relativos ao trabalho rural e à educação” (PESSOA, 2006: 172). Os saberes, manifestações e tradições populares – amalgamadas com as questões educacionais – também estão além do desenho traçado. Antecipamos algum senão a ser evidenciado: não estamos negando influências e relações, mas elegendo um raio de análise para garantir o aprofundamento desta.

Se a educação comunitária persiste, resiste e mantém sua função social, a escola angariou a hegemonia do ensino e aprendizagem. “A escola se institucionalizou e passou a determinar os rumos do processo de aprendizagem na sociedade, principalmente, com o advento da razão instrumental e do iluminismo que se tornaram protagonistas na constituição dos fundamentos e princípios da sociedade industrial capitalista” (NASCIMENTO, 2009: 45).

Educação e escola não são conceitos coincidentes. Mas, de modo usual, fala-se como se assim fossem. Hoje, a escola é a forma dominante quando pensamos em educação, confundindo-se esta com aquela. Para Saviani, existe uma “hipertrofia da escola” que, nos dias atuais, inclina-se a expandir-se horizontal (ampliação temporal da jornada diária) e verticalmente (desde os primeiros meses de vida até a velhice).

Ao abordarmos o tópico ‘educação’, não há como escapar da matéria ‘instituição escolar’. E mesmo que, conceitualmente, façamos a discriminação entre educação e escola, não podemos abdicar de fazer as referências sobre esta forma – predominante – de educar.

Busca feita no *Thesaurus* Brasileiro de Educação (BRASED) do INEP informa

que o termo descritor ‘educação’ é genérico e relaciona-se semanticamente e por proximidade com outros termos associados: ‘escola instituição’, ‘fundamentos da educação’, ‘conteúdos da educação’. São apresentadas as seguintes conceituações:

Processo contínuo de integração à sociedade e reconstrução de experiências, a que estão condicionados todos os indivíduos, por todo o decurso de suas vidas, seja mediante a própria vivência difusa de situações do cotidiano, seja mediante a participação compulsória ou voluntária em instituições responsáveis pela transmissão da herança social. Todas as ações e influências destinadas a desenvolver e cultivar habilidades mentais, conhecimentos, perícias, atitudes e comportamentos, de tal modo que a personalidade do indivíduo possa ser desenvolvida o mais extensamente possível e ser de valor positivo para a sociedade em que ele vive. Processo globalizado que visa à formação integral da pessoa, para o atendimento a aspirações de natureza pessoal e social. (DBE – 1986)

Ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política no seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destina. No sentido tradicional, educação é o conjunto de atividades que visam transmitir conhecimentos, teóricos e práticos, geralmente de forma sistemática (DBE – 1986, citando Durkheim). (INEP/THESAURUS, 2001, grifos nossos).

A ‘escola instituição’ tem como termos associados ‘escola’ e ‘educação’ e está conceituada da seguinte forma:

Instituição que se propõe a contribuir para a formação do educando como pessoa e como membro da sociedade, mediante a criação de condições e de oportunidades de ampliação e de sistematização de conhecimentos. O termo Escola é considerado genérico e abrange conceitualmente a escola como instituição social, sua função e sua estrutura dentro da sociedade politicamente organizada e administrada. O termo Escola vem do grego *schole*, que significa descanso, ou o que se faz na hora do descanso, pois na Grécia Antiga a escola era para os que não precisavam trabalhar (DUARTE, S.G. DBE, 1986). (INEP/THESAURUS, 2001, grifos do original).

O acervo contém a palavra ‘escola’, mas não a conceitua. A nota explicativa aclara: “Indica a unidade escolar ou o conjunto concreto das unidades escolares onde se ministra educação de qualquer nível e modalidade: a instituição, o edifício em que ela funciona, os alunos, os professores, o pessoal da escola, etc...” (INEP/THESAURUS, 2001). De modo abrangente, podemos declarar que os vocábulos acabam formando uma circularidade, não havendo grandes possibilidades de fuga das relações que são tramadas entre eles.

As críticas que se fazem às mazelas educacionais no país, por exemplo, têm a escola como grande alvo. Saviani alerta-nos, de um mirante materialista, sobre as razões de ser desta disposição:

Se a educação escolar é a forma dominante na sociedade atual, compreende-se por que as demais formas de educação, ainda que subsistam na sociedade moderna, passam para um plano secundário, se subordinam à escola e são aferidas a partir da escola. Ocorre aqui com a questão escolar o mesmo fenômeno que Marx descreveu com relação à economia, ou seja, trata-se de compreender as formas menos desenvolvidas a partir das mais desenvolvidas e não o contrário. Nesse sentido que é possível compreender a educação a partir da escola e não o contrário. As formas não escolares de educação têm que ser compreendidas a partir da escola, que é a forma desenvolvida de educação. Este é o fenômeno que observamos hoje em dia, a tal ponto que, quando falamos em escola, não é necessário adjetivar; todos entendem do que se está falando. Mas quando se quer falar em educação que não seja a da escola, temos que fazer a referência sempre pela via negativa: educação não escolar, educação não formal, informal. O critério para entender as demais é a forma escolar (SAVIANI, 1994: 157).

A escola não é uma instituição universal e natural, mas um empreendimento cultural e histórico das sociedades letradas e marcadas por um tipo de desenvolvimento científico e tecnológico. Atualmente, também são assinaladas pela urbanização, industrialização, burocratização e propagação dos meios de comunicação de massa. Diante deste panorama, as sociedades usam a escolarização como divisor de águas, aplicado na comparação entre o escolarizado e não escolarizado. Assim ainda faz-se entre homem ‘civilizado’ e o homem ‘primitivo’, entre o adulto e a criança, entre o alfabetizado e o analfabeto (OLIVEIRA, 2003).

A instituição escolar socializa o saber acumulado e forma o cidadão de acordo com os padrões socialmente estabelecidos, conformando “relações de continuidade com essa sociedade”. Simultaneamente, manifesta o caráter de ruptura com outras esferas da vida social: “(...) em sua especificidade, apresenta descontinuidade em relação ao saber predominante no cotidiano, na vida familiar e doméstica, no mundo do trabalho, na rua” (OLIVEIRA, 1996: 100) .

Isto porque, durante séculos, as aprendizagens realizavam-se com a experiência e pelo mergulho na realidade social. A escola convencionou um lugar e um tempo para as

aprendizagens. A dicotomia com a esfera social levou a instituição a um fechamento sobre si mesma e as consequências negativas desta situação estão patentes nos objetivos dos projetos educativos em que aparece a necessidade da escola “estar vinculada com realidade” (CANÁRIO, 2006).

De acordo com Petitat (1994), a escola edifica-se como uma instância especializada em educar as novas gerações (às vezes, os adultos), cuja criação fez-se necessária quando a sociedade alcançou um nível de divisão do trabalho atrelada ao uso da escrita, emergência de um Estado central e surgimento das cidades. Ao sobrepujar as formas de educação das famílias, clãs, comunidades – por estas serem fragmentadas e esparsas – a escola contribuiu para “produzir e reproduzir uma homogeneidade cultural” ligada à divisão do trabalho e permeada por relações de conflito e domínio, tornando o ensino é um componente da divisão social do trabalho (PETITAT, 1994).

Ainda conforme o pesquisador, os grupos dominantes, tendo em vista sua sobrevivência, assumiram a orientação e seleção dos conteúdos simbólicos, das práticas e dos públicos da escola sem, contudo, dominá-la por completo.

Na Europa, dos séculos XV ao XIX, o acesso ao código da escrita passou da “infinita desigualdade” para uma “igualdade quase completa”. Aprender a escrever elevou-se a símbolo de democracia, à possibilidade de adentrar na sociedade letrada e de escapar das duras condições de vida dos trabalhadores (PETITAT, 1994).

A escolaridade obrigatória difunde-se, a cultura oral é relegada ao segundo plano, a cultura transita de vivenciada para intermediada. A repartição entre escrita/dominantes e oralidade/dominados encerrara-se simbolicamente. Porém, a eliminação de antigas hierarquias não seria obstáculo para o aparecimento de outras. A generalização da escola primária provocou uma estratificação/diferenciação em relação à escola superior. O impasse entre a burguesia e o operariado desdobrou-se em uma luta para a prevalência dos grupos sociais:

A intensidade destas lutas escolares manifesta uma tomada de consciência da parte dos grupos sociais da importância estratégica da escola na mutação sócio-

cultural do século XIX. A escrita generalizada tornou-se uma condição necessária para a integração e para o desenvolvimento cultural, econômico, político e científico. A cultura intermediada conquista todo o corpo social, ao mesmo tempo em que se decompõem os laços familiares menos íntimos, as comunidades rurais e urbanas que mantinham a cultura oral. A cultura intermediada favorece igualmente a transposição de um indivíduo de um ponto a outro do sistema social; ela constitui provavelmente uma das condições mais fundamentais da intensa mobilidade social das sociedades industriais (PETITAT, 1994: 257).

Em nações européias, na segunda metade do século XVIII, o ensino ingressou em uma nova fase, sob o signo do Estado. Petitat (1994) assevera que a revolução industrial, por motivos econômicos e ideológicos, carecia de um sistema de ensino estatal. A assunção dos Estados Nação, a tendência de secularização da vida social e a renovação do pensamento pedagógico favoreceram a designação do Estado educador.

Petit (1994) alude a este momento histórico como aquele em que a sociedade, mais móvel e subdividida, apoiou-se na escola ao atribuir-lhe o papel de “instância unificadora”, fosse por uma ação de dominação, fosse por cooperação de grupos sociais. “Mudando de forma ou de substância”, impôs-se como necessária. Afinal, colaborou com a unificação nacional e lingüística e para a superação do isolamento das regiões distantes dos agrupamentos populacionais, fortalecendo a ascensão dos Estados Nação:

Nos últimos dois séculos, a escola pública tem dado um contributo fundamental para a construção do projecto de Estado-nação e para a reprodução da identidade nacional. Dito de outro modo, a centralidade da escola decorreu, até agora e em grande medida, da sua contribuição para a socialização (ou mesmo fusão) de identidades dispersas, fragmentadas e plurais, que se esperava poderem ser reconstituídas em torno de um projecto político e cultural comum, genericamente designado de *nação* ou *identidade nacional*. A intervenção do Estado teve assim um papel importante e decisivo na génese e desenvolvimento da escola pública de massas, e esta, como instância de *violência simbólica*, não deixou de ter também reflexos importantes na própria consolidação do Estado. Pode mesmo dizer-se que a construção dos modernos Estados-nação não prescindiu da educação escolar na medida em que esta se assumiu como lugar privilegiado de transmissão (e legitimação) de um projecto societal integrador e homogeneizador, isto é, um projecto que pretendeu sobrepôr-se (e substituir-se) às múltiplas subjectividades e identidades culturais, raciais, lingüísticas e

religiosas originárias (AFONSO; RAMOS, 2007: 80, grifos do original).

Não existe um esquema binário para uma análise da função social da instituição: ou somente de reprodução ou somente de produção da escola. As relações entre a instituição e as esferas do poder social e político assinalam-se por alterações abruptas e súbitas reestruturações gerais, separadas por períodos com certa estabilidade, nos quais desenrolam-se “inúmeras lutas de influência” (PETITAT, 1994). Também as relações entre escolas e sistemas de valores estão sujeitas ou não a acelerações, mas o “grau de viscosidade” aumenta, pois modificar a mentalidade de pais e professores não é tarefa rápida. No que diz respeito a conteúdos científicos e culturais, as relações escola/sociedade segue ritmo próprio, tangido por grupos ou classes no poder (PETITAT, 1994). A escola pública de base social ampla é, ao mesmo tempo, concessão e conquista:

A escola não é apenas uma instância hetero-organizada para a reprodução, mas é também uma instância auto-organizada para a produção de orientações e de regras, expressão das capacidades estratégicas dos actores e do exercício (político) de margens de autonomia relativa, o que lhes permite, umas vezes, retirar benefícios da centralização e, outras vezes, colher vantagens de iniciativas que a afrontam. (...)” (LIMA, 2002: 44).

Enguita (1989) escreve que sempre existiu algum processo preparatório para a integração nas relações sociais de produção. Era comum a socialização direta de uma geração por outra mediante a participação infantil na vida adulta ou o envio da criança para outros locais na condição de aprendiz. Já na Idade Média começa a prosperar a incapacidade parcial da família em iniciar as gerações mais jovens nas relações existentes.

Nas manufaturas, o segmento infantil era cobiçado pelos industriais como mão de obra barata do momento e futuramente. A avidez dos donos das fábricas favoreceu e regulou a difusão dos orfanatos, casas de trabalhos, locais de internamento e disciplinamento que confinavam e amoldavam pequenos trabalhadores.

A instrução – nunca em demasia – vai tornando-se instrumento da ordem social.

As escolas passam a ser, então, uma instituição que ajudaria a gerar e moldar “(...) as formas de comportamento, as disposições e os traços de caráter mais adequados para a indústria” (ENGUITA, 1989: 114). O ensino ocupava uma posição secundária, atrás da “(...) obsessão pela ordem, pela pontualidade, pela compostura etc” (ENGUITA, 1989: 118).

A classe operária, antes de abraçar a causa da escola, mergulhou em um amplo movimento de autoinstrução. Eram mestres artesãos, oficiais, trabalhadores qualificados aqueles que participaram dos processos de inquietação cultural e educacional da época. Esta rede de formação teve iniciativas como as sociedades operárias, as casas do povo, os ateneus. Se boa parte do operariado colocou suas esperanças de melhoria nestas ações, outra – de orientação marxista – reivindicava uma escola para os trabalhadores financiada, mas não gerenciada pelo Estado (ENGUITA, 1989).

O pesquisador espanhol certifica que, de início, os sistemas escolares foram produtos dos impérios (romano e carolíngio, posteriormente o napoleônico), interessados na reprodução de suas burocracias. Outros sistemas surgiram no calor das lutas religiosas. A Reforma Protestante motivou a reação católica, exemplificada pela expansão do ensino a cargo dos jesuítas. Também a formação dos Estados nacionais modernos reuniu, dentro das mesmas fronteiras, povos com línguas, costumes e leis diferentes, alheios ao projeto de unificação nacional. A escola foi identificada como instituição ideal para os processos de assimilação, inclusive de imigrantes a transitar por países e continentes. Ao lado destas causas, despontava a emergência de dominar conhecimentos e destrezas em uma sociedade urbanizada e industrializada.

As escolas antecederam ao capitalismo e a indústria. Mas, a partir de um momento difícil de ser datado precisamente, a necessidade capitalista em termos de mão de obra constituiu-se como fator mais influente nas mudanças ocorridas no conjunto dos sistemas escolares.

O capitalismo conseguiu dar forma à escolarização e para tanto concorreram vários fatores. Primeiro, a ascendência das empresas capitalistas sobre o poder político; segundo,

o financiamento de iniciativas privadas ajustadas aos interesses das empresas; terceiro, a possibilidade de trabalho assalariado subordinando as vontades; quarto, as escolas tornaram-se instituição de treinamento para as empresas, justamente porque as duas organizações encerram elementos comuns; quinto, as empresas gozam de legitimidade social, logo apresentam-se como exemplo e paradigma de eficiência. E, por último, as escolas não vêm constituindo-se através de uma evolução pacífica e consensual, mas produto provisório de uma longa trajetória de conflitos ideológicos, organizativos e sociais (ENGUITA, 1989).

“Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas” (ENGUITA, 1989) e seu percurso foram marcados por velhas e novas desigualdades. Ressalve-se que a escola é um advento que caracteriza a modernidade e, portanto, uma invenção recente do ponto de vista histórico. Ao longo dos tempos, fortaleceu-se de tal modo que hoje é tida como referência de toda a ação educativa. O século XX caracteriza-se pela educação escolar, marcado por três fatores principais: i) “a hegemonia da forma escolar”; ii) a naturalização e persistência da organização do estabelecimento de ensino; iii) as mutações sofridas pela instituição que passou, de forma sucessiva, de um modelo de certezas para um modelo de promessas e, finalmente, para um terceiro, atravessado pela incerteza (CANÁRIO, 2006).

Como visto, desde o século XIX, a escola monopolizou a educação e o modelo de ensino e de socialização normativa tornou-se hegemônico. Canário (2006) descreve a instituição escolar como o lugar em que, precedendo ao ensino propriamente dito, atua relevantemente na operação de transformar as crianças em alunos, aqueles que aceitam e interiorizam as regras do universo escolar. Para tanto, a escola organizou-se de tal modo que passou do ensino individualizado (um professor para um aluno) para o ensino simultâneo (um professor para uma classe), baseando-se na estandardização dos tempos (hora/aula), dos espaços (sala de aula), dos alunos (turma) e dos saberes (disciplinas). Esse modo de ser e de funcionar permanece uniforme e estável, quase absoluto em nível mundial.

Até a metade do século passado, a escola era uma “fábrica de cidadãos” a partir de valores estáveis e na perspectiva de integração na divisão social do trabalho. Pilar do Estado

Nação ao laborar de modo elitista, ao permitir a ascensão social de alguns e ao isentar-se das desigualdades. Era a escola das certezas.

O período posterior à Segunda Guerra Mundial marcou, nos países mais desenvolvidos, a passagem de uma escola seletiva para uma escola de massas. Em solo europeu, a democratização forjou-se amparada pelo modelo político do Estado Providência⁴⁶ e a educação escolar pública (mormente a correspondente à escolarização básica) passa a ser reivindicada no espaço nacional como um direito universal (AFONSO; RAMOS, 2007). O alargamento do público que entrava na escola coligava-se com um conjunto de promessas: desenvolvimento, mobilidade social e igualdade. Tínhamos a escola das promessas.

Entretanto, a democratização dos estudos confundiu-se com a massificação (PETITAT, 1994). Paradoxalmente, a expansão progressiva da escola comprometeu-a com a reprodução das desigualdades sociais, indo de encontro à imagem que carregava de ser “uma instituição justa em uma sociedade injusta” (CANÁRIO, 2006). Ainda segundo o autor, a escola das incertezas surgiu no cruzamento da variabilidade de qualificações, aumento das desigualdades, precariedade do trabalho e aumento no número de diplomas escolares:

Assim, a luta vitoriosa pela superação de uma das crises da escola — a escassez da sua oferta — irá engendrar um outro fator de crise: a dificuldade da instituição escolar, tal como ela era ‘formatada’, de superar seu caráter seletivo excludente, voltada em todos os sentidos para promover, sempre, uma minoria ‘qualificada’ e excluir, como um processo naturalizado, uma maioria de ‘incapazes’. As diferenças de condição sócio-econômica e de valores culturais

⁴⁶ Estado Providência ou de Bem-Estar Social, no caso brasileiro, não se arquitetou como nos moldes europeus dos países mais desenvolvidos. Reproduzimos o verbete Estado de Bem-Estar: “O esgotamento do estágio de desenvolvimento predominantemente extensivo e a transição ao estágio predominantemente intensivo trouxeram a necessidade da elevação considerável do nível de reprodução da força de trabalho. Tem se chamado do **Estado de bem-estar** ao Estado que assumiu a provisão das condições do nível de subsistência mais elevados dos trabalhadores, ainda que ao lado dessas o mesmo Estado proveja também o conjunto de infraestrutura física e institucional igualmente a níveis de serviço mais elevados que no estágio anterior. A forma política precípua que acompanha o Estado de bem-estar é a democracia com a correspondente forma ideológica da social-democracia. A elevação dos níveis de serviço da infraestrutura foi acompanhada naturalmente por um aumento da participação do Estado na produção social, tornando mais crítico o antagonismo à base da dialética do mercado e do Estado, e que acabaria por provocar, a partir do final dos 1960, a crise contemporânea do capitalismo tardio e a reação neoliberal. O Brasil, com sua acumulação entravada, nunca entrou no estágio intensivo e o Estado de bem-estar aqui nunca se materializou” DEÁK, Csaba, grifos do autor.

dos novos grupos sociais, que passarão, crescentemente, a frequentá-la, não era objeto de consideração; o tratamento indistinto dispensado a todos era o de alunos, que continuavam a ser classificados como ‘vacionados’ ou ‘inaptos’ para a progressão (ou não) pelas diferentes etapas dos sistemas de ensino (BARROSO, 2008: 38).

Quando o contingente de atendidos era menor, também era ínfimo o número daqueles que não obtinham sucesso escolar. Mas a visibilidade do fracasso (justamente quando a luta pelo acesso alcança maior êxito) provoca um legítimo sentimento de frustração. A escola continuou a selecionar com naturalidade porque o insucesso não era exclusividade da instituição que se massificava e, para muitos, a triagem era uma espécie de selo de qualidade educativa (BARROSO, 2008).

O autor permanece em sua linha de raciocínio ao mostrar que a chamada crise da escola está atada a duas mudanças simultâneas – expansão dos sistemas públicos de ensino; e globalização, usado como um vocábulo genérico para designar as alterações econômicas, políticas e culturais em escala mundial. Ao também estudar a crise da escola, Canário (2006) deduz vários fatores:

- Inflação de diplomas em um mercado de trabalho restritivo, que os torna ao mesmo tempo mais necessários e menos rentáveis, contrariando as expectativas de grande parte do público que mantém com a escola uma relação instrumental;
- Inabilidade da escola em lidar com a tensão entre os princípios da igualdade (todos podem atingir o sucesso) e do mérito (capacidade individual);
- Crise de identidade, sofrimento no trabalho e proletarização docente;
- Modalidades de rejeição e perda de sentido da escola por parte do alunado, visíveis no absenteísmo, abandono, contestação por indisciplina e violência, níveis alarmantes de iliteracia e arquitetura de estratégias de sobrevivência na escola.

No Brasil, Gilberto Alves (2001) propõe um debate radical sobre a instituição escolar no feitiço atual. Emprega o materialismo histórico para fundamentar reflexões e explicar a

força avassaladora da escola desde o século XX, mesmo que, hoje, seja admitido o seu insucesso. Para ele, a escola – como tudo que é histórico – tem sua gênese e desenvolvimento, entra em crise e tende ao desaparecimento.

De acordo com o pesquisador, a crise da escola somente será superada com a produção de uma nova instituição educacional. Esclarece que o atual modelo sofre de um anacronismo que se mostra, particularmente, pela organização manufatureira e uso intensivo do manual didático. A escola estaria despreparada e incompetente tanto para exercer funções sociais mais amplas quanto para cultivar sua finalidade específica – a atuação pedagógica (ALVES, 2001).

A atual organização do trabalho didático foi fundada por Comenius⁴⁷ no século XVII, sob a inspiração manufatureira do trabalho. Infundida pelas mudanças no processo produtivo, a solução para a escolarização estava em consonância com a mesma lógica: objetivação do trabalho pedagógico, especialização do conhecimento e reprodução massiva de trabalhadores.

Arraigada à sua origem, preserva e vulgariza os instrumentos perfilhados por Comenius, em especial o manual didático e o tempo padrão. O modelo respondeu a uma necessidade da época – o impulso inicial da difusão da educação para todos. Tal imperativo foi limitado, porém, pela insuficiência de recursos para sua efetivação. Eram escassos e débeis o acesso aos livros clássicos pela dificuldade de produção e multiplicação numérica, a formação básica do contingente demandado para o exercício do magistério e a infraestrutura dos locais destinados à escolarização (ALVES, 2001).

A máxima comeniana ‘ensinar tudo a todos’ corresponderia ao domínio da leitura e escrita, indicador do nível de exigência do contexto social e histórico da época. Agora, consoante Alves (2001), quando a escola endossa tal perspectiva pelo uso intensivo e extensivo do manual didático, acaba por impossibilitar o sujeito de ascender ao conhecimento culturalmente

⁴⁷ João Amós Comenius, bispo morávio (que viveu entre 1592 e 1670) foi professor, cientista e escritor, fundador da Didática Moderna, cujo livro principal foi a ‘Didáctica Magna’. Propôs um método sistemático que poderia ser condensado na máxima “ensinar tudo a todos”.

significativo. A escola vai caminhando rumo à estagnação porque “(...) ignorou e deixou de incorporar ao trabalho didático os avanços tecnológicos produzidos, sucessivamente, pela maquinaria moderna, pelos meios de comunicação de massa, pela automatização e pela informática” (ALVES, 2001: 244).

Reconhece o professor que a radicalidade de sua proposta acumula resistências corporativas, governamentais e subjetivas. Mas a coligação desfavorável de fatores não o impede de proclamar a urgência de uma instituição educacional condizente com o novo tempo e a serviço da formação de todos os homens: com outra organização do trabalho didático, novos profissionais, recuperação do conhecimento culturalmente significativo, tempo integral e agregação de funções sociais (ALVES, 2001).

Pesquisadores franceses abrem outra perspectiva para debater sobre a crise da escola. Primeiramente, ocupam-se em evitar a confusão entre instituição escolar e forma escolar. “A forma escolar das relações sociais não se detém às portas da instituição escolar e, inversamente, a instituição escolar pode ser atravessada por formas de relações sociais diferentes” (VICENT; LAHIRE; THIN, 2001: 37). Ou seja, na sociedade atual há uma predominância da forma escolar nos processos gerais de socialização. A “forma escola” ultrapassa os limites da escola e atravessa instituições e grupos por meio de uma socialização elaborada e materializada como ‘educação’, ‘pedagogia’ e reconhecida como legítima.

Se a forma escolar está justificada e digerida socialmente, a instituição escolar e seus profissionais e monopólio são criticados. A crítica evoca os insatisfatórios resultados escolares, a necessidade de integração dos alunos oriundos das camadas populares, o funcionamento e métodos da escola. Entretanto, a preocupação em corrigir estes problemas acaba por receitar a reprodução das práticas escolares e o prolongamento da escolarização em outros espaços e tempos.

Isto é, o remédio para os fracassos escolares seria mais escola. “De certa maneira, a instituição escolar paga o “sucesso” do modo de socialização do qual ela tem sido o principal vetor e do qual, pode-se dizer, não tem mais o monopólio” (VICENT; LAHIRE; THIN,

2001: 47). Sustentam, então, os pesquisadores que a prevalência da escola ocasiona, seguidamente, requisitos maiores e mais variados em relação à escolarização.

No Brasil, mesmo essa escola em suposta crise ainda não chegou a todos. A educação básica, conseqüentemente, também é um processo inacabado. Contudo, a asserção, enunciada de maneira isolada, não diz tudo nem muito sobre a situação nacional. Antes de tudo, mostra-se fundamental compreender a concepção de educação básica “(...) inscrita no discurso político-normativo educacional do Estado brasileiro das duas últimas décadas do século XX” (FREITAS, 2008: 33) e que ainda vige.⁴⁸

No entanto, entre o direito educacional, o Estado gestor, as agências multilaterais e o atendimento a todos pavimenta-se um caminho de lutas e interesses, de tensões e contradições. O reconhecimento de padrões e as particularidades vividas carecem de condições materiais e políticas para viabilizar os objetivos ainda em suspenso em nosso território. Aproveitando a análise de Canário (2006), podemos dizer que a escola brasileira da era das certezas teve o “registro elitista” como marca; a das promessas chegou à última década do século XX endividada por compromissos não satisfeitos nos aspectos de acesso, permanência e qualidade; a das incertezas tem seu insucesso alardeado também porque sua democratização comprometeu-a com a produção e reforço de desigualdades.

Sob múltiplos pontos de vista e em âmbito mundial, o diagnóstico do cenário hodierno da educação formal contrasta com o quadro de estabilidade e de continuidade que qualificou a escola até final dos anos 1960. Desde então, como a crise da escola não dava sinais de melhora – pelo contrário, agravava-se – elaborar e plantar modificações nos sistemas de ensino virou quase regra. A criação de agências especializadas na promoção de inovações, a investigação aplicada, a propagação do saber técnico e científico e os processos de “mudança educativa deliberada” materializaram-se em ondas sucessivas que ganharam o nome comum de reformas. E, segundo a bibliografia especializada, estas revelam-se empreendimentos difíceis e marcados por insatisfações (CANÁRIO, 2005).

A promoção da inovação foi incentivada e sua disseminação alimentada por meios variados: ensino à distância, pedagogia por objetivos, ensino programado, generalização

⁴⁸ Freitas apoia-se nos estudos que a educadora equatoriana Rosa María Torres realiza sobre as políticas educativas na América Latina.

dos meios audiovisuais etc. No Brasil, a propagação desses meios ocorreu, em grande medida, durante o regime militar, no bojo da inflexão tecnocrática da Lei 5692/71.

De acordo com a bibliografia citada por Canário (2005), o malogro da maioria das inovações vem da malfada opção metodológica que, por sua vez, “constitui seu traço universal”: mudança do centro para a periferia sob uma miragem de controle, onde as escolas conservam suas rotinas e procedem a uma aplicação formal das modificações. Estas mudanças são impostas e, no mínimo, suportadas por aqueles que devem materializá-las. De modo geral, a conclusão dos pesquisadores – e dificilmente poderia ser diferente – incide na inépcia dos formuladores e nos erros técnicos cometidos durante os processos de implantação (CANÁRIO, 2005).

Contudo, a frustração e os obstáculos não têm abalado o ânimo dos reformadores, visto que as reformas sucedem-se de forma cíclica e precedidas por discursos otimistas. Além deste fator, no interior desses processos coexistem visões diferentes, incongruências e inconsistências. Por isto, é mister uma elucidação conceitual, acentuando a distância entre reforma e inovação:

Habitualmente, a reforma e a inovação são referidas, na literatura científica, como diferentes modalidades de mudança deliberada em educação que se distinguiriam pelo seu âmbito. A inovação designaria processos de mudança mais restritos, de carácter sectorial ou pontual, enquanto que a reforma surgiria, pelo contrário, como nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objectivos educativos, alterações estruturais no sistema a que se aplica, em que as decisões incumbem aos órgãos legislativos nacionais (CANÁRIO, 2005: 93).

Ao estabelecer a distinção entre reforma e inovação por critérios diferenciados, Canário (2005) enxerga as deliberações por mudanças segundo ou uma lógica da reforma ou uma lógica da inovação. Na primeira, há um “processo de exportações de problemas para a periferia” ao persistir em um modelo gestionário referenciado na qualidade e eficácia. Na segunda, os projetos baseiam-se nas dinâmicas locais e na pertinência, sob o ponto de vista dos segmentos que, diariamente, vinculam-se ao estabelecimento educativo.

Trilhando o caminho proposto pelo professor português, as reformas

geralmente caracterizam-se por serem planificadas centralmente, com separação entre quem concebe, decide e aplica, e adotarem projetos pilotos ou por etapas, posteriormente estendidos.

Apesar do desejo de controle dos núcleos centrais, da profusão de reformas prometidas e pretendidas e, paradoxalmente, do discurso recorrente de que a escola não muda, o terreno move-se. “E, contudo, na ausência das reformas ou apesar delas, as escolas mudam”. São mudanças endógenas, geralmente de pequena monta, que dificilmente contaminam todo o estabelecimento ou ultrapassam seus muros. Desenham-se como soluções possíveis para questões localizadas, acarretam conflitos internos e externos com a tutela superior, reconfiguram localmente as propostas oficiais, são singulares e deflagram a “invenção de novos comportamentos” (CANÁRIO, 2005).

O contexto de mundialização em todas as áreas, especialmente a econômica, ao transcender as fronteiras nacionais, fere com gravidade um dos órgãos vitais da educação – embasar a inserção na divisão social do trabalho. Também as mutações de ordem global abalam outro de seus pilares: a de ser uma espécie de “fábrica de bons cidadãos”, objetivo este inteiramente conectado ao projeto de Estado Nação. Não sendo possível prever qual será o futuro da escola, nos é permitido perscrutá-lo:

O modo como o futuro da educação e da escola poderá vir a se configurar depende da resposta que for dada ao dilema imposto aos sistemas educativos: o de continuarem a se orientar segundo critérios de subordinação instrumental relativamente a uma racionalidade econômica que está na raiz dos nossos graves problemas sociais ou, ao contrário, apostar nas virtualidades emancipatórias e de transformação social da ação educativa (CANÁRIO, 2006: 17).

A pequena escola rural ilustra exemplarmente as áridas fragilidades que marcaram o percurso da educação brasileira. Aventaria insubordinar-se à orientação instrumental e consentiria ser potencialmente fértil para o futuro da educação?

1.2.1 – ESCOLA RURAL – “Fênix que renasce ou praga a ser exterminada”⁴⁹

A propósito, este item não submeterá a escola rural brasileira - e seus sujeitos - a uma espécie de julgamento. Por um lado, as políticas neoliberais recentes transitaram entre considerá-la residual, atrasada e descartável até, elegendo como uma das saídas possíveis os processos de nucleação e de transporte escolar, a seguir discutidos. Por outro, para o “Movimento por uma Educação do Campo”, a educação rural (e suas escolas) representa uma “lógica perversa” que extrapola a escolarização e remete à exploração dos trabalhadores rurais, ao latifúndio improdutivo,⁵⁰ ao agronegócio, ao abandono sistemático e deliberado, por parte do Estado, dos povos do campo. Portanto, dentro de um espectro de disputa ideológica na sociedade, contrapõem-se os paradigmas da educação rural e da Educação do Campo.⁵¹

A chave interpretativa para franquear o debate sobre a escola rural é buscar conhecê-la em sua fragmentação, contradição e potencialidade, ver o que há entre os extremos de uma manutenção por conveniência e de uma rejeição estratégica. Num país com as proporções territoriais e com as (poli)assimetrias do Brasil, as escolas/classes multisseriadas concretizam-se como especificidade da realidade educacional do campo e podem ser entendidas ou “como obstáculo ou como recurso”.

Assim, em tempos de indagação sobre a escolarização de massas, um estabelecimento educacional simboliza tanto o abandono oficial quanto a imperfeição deliberada: a escola rural. E não é uma situação especificamente brasileira, como comprovados, por exemplo, por estudos de Stromquist (2004) acerca da América Latina e de Canário (2005), Amiguiño

⁴⁹ Título de trabalho apresentado em círculo de produção do conhecimento realizado no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo da UNB (agosto de 2008). São autoras: Ilse Chaves da Silva (UNIPLAC), Arleide Catarina W. Camargo (UNIPLAC/UNISINOS), Marilene Maria W. Paim (UNIPLAC/UNISINOS).

⁵⁰ IBGE. Censo Agropecuário 2006. Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/2006/agropecuario.pdf> > Acesso em: 10 dez. 2010. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística comprovam a manutenção da concentração fundiária no país: “Censo Agropecuário 2006 revelou que a concentração na distribuição de terras permaneceu praticamente inalterada nos últimos vinte anos, embora tenha diminuído em 2.360 municípios. Nos Censos Agropecuários de 1985, 1995 e 2006, os estabelecimentos com mais de 1.000 hectares ocupavam 43% da área total de estabelecimentos agropecuários no país, enquanto aqueles com menos de 10 hectares ocupavam, apenas, 2,7% da área total. Focalizando-se o número total de estabelecimentos, cerca de 47% tinham menos de 10 hectares, enquanto aqueles com mais de 1.000 hectares representavam em torno de 1% do total, nos censos analisados.”

⁵¹ Esta contraposição é abordada ao longo do trabalho.

(2005) que enfocam o caso português.

No Brasil, do ponto de vista de dados e em comparação com as escolas urbanas, os estabelecimentos rurais apresentam disparidades em itens como atraso escolar, rendimento, grau de formação de docentes e falta de equipamentos como energia elétrica, biblioteca, laboratório de informática, instalações sanitárias.⁵² Veja tabela a seguir:

Tabela 2 – Percentual de estabelecimento e de matrícula do Ensino Fundamental por localização segundo a infraestrutura disponível na escola – Brasil – 2002/2005

Infra-Estrutura disponível na escola	Ensino Fundamental								Fonte: MEC/ INEP Tabela a elaborada
	Estabelecimentos (%)				Matrículas (%)				
	Urbana		Rural		Urbana		Rural		
	2002	2005	2002	2005	2002	2005	2002	2005	
Biblioteca	58,6	48,2	5,2	6,1	65,4	51,5	15,5	16,9	
Laboratório de Informática	27,9	36,1	0,5	1,4	32,7	43,2	2,2	5,3	
Laboratório de Ciências	18,3	19,2	0,5	0,7	23,3	23,8	1,7	2,3	
Quadra de Esportes	50,7	53,8	4,0	5,6	63,0	65,0	12,2	15,2	
Sala para TV/Vídeo	38,6	40,3	2,2	2,6	44,0	44,1	7,3	7,5	
TV/Vídeo/Parabólica	56,1	45,9	10,0	9,0	71,3	56,6	30,4	24,2	
Microcomputadores	66,0	75,9	4,2	7,4	75,4	84,3	14,3	22,4	
Acesso à Internet	29,6	43,6	0,4	1,1	36,0	51,9	1,6	4,3	
Água	99,8	100,0	96,4	98,9	99,9	100,0	97,7	99,4	
Energia Elétrica	99,8	99,9	58,3	71,5	100,0	100,0	77,9	86,8	
Esgoto	99,6	99,8	78,3	84,5	99,7	99,9	88,0	92,3	
Sanitário	97,2	99,5	79,2	87,0	97,5	99,7	87,6	93,7	

rada pelo INEP/DTDIE.

Geralmente, define-se a escola rural por sua localização e pela(s) classe(s) multisserida(s) ou de unidocência. A localização explica sua tipologia para fins de pesquisa e de organização dos sistemas. O afastamento das cidades e a parca quantidade de alunos projetam, como consequência, a pressão para que as portas da escola rural sejam fechadas. Em alguns lugares, com em São Paulo, são denominadas “(...) *escolas isoladas e de escolas de emergência*, onde o qualificador dos próprios nomes oficiais dispensa qualquer outro adjetivo” (BRANDÃO, 1999: 18, grifos do autor).

⁵² Dados retirados do documento ‘Panorama da Educação do Campo’, publicação do MEC/INEP. Também segundo o sítio eletrônico do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: “Das mais de 58 mil escolas do Semiárido, 51% não são abastecidas pela rede pública de água, 14% não dispõem de energia elétrica e 6,6% não têm sanitários. A grande maioria (80%) não possui biblioteca ou sala de leitura, computador (75,8%) e muito menos acesso à Internet (89,2%).” INEP/MEC. Panorama da Educação do Campo. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/panorama.pdf>> Acesso em 1º jan. 2008.

Se a “arquitetura escolar é também por si mesma um programa”, o imprevisto, a míngua e a debilidade das instalações também o são. O “espaço-escola” institui e transmite materialmente um discurso pedagógico e técnico e, do mesmo modo, uma semiologia estética, cultural e ideológica (ESCOLANO, 2001). Quando “a escola não existia como edifício *ad hoc*” e a instrução era levada a cabo em dependências não construídas exatamente para esta finalidade, não poderíamos falar na “força semântica através dos signos e símbolos que exhibe (...)” (ESCOLANO, 2001: 34). Mas construções inapropriadas foram erguidas com finalidade escolar.

Assim, a não arquitetura das escolas isoladas, emergenciais e afins relaciona-se, inevitavelmente, com o sistema de valores de quem as concebeu. “A escola é espaço e lugar. Algo físico, material, mas também uma construção cultural que gera ‘fluxos energéticos’. O espaço educa de diferentes maneiras e implica várias questões por conquanto ‘todo espaço é um lugar percebido’” (FRAGO, 2001: 78).

A nomenclatura rural deve-se, na maioria dos estabelecimentos, ao endereço. Neste sentido, os movimentos sociais do campo rejeitam a tipologia ‘rural’, entendendo-a como reducionista e desqualificadora. “Na verdade, não há escolas rurais e, sim, escolas de modelo urbano para existirem entre comunidades de camponeses e outras categorias de agricultores” (BRANDÃO, 1999: 133).

Santos (2003), em referência às escolas rurais da Bahia, emprega a expressão “escola da roça” e justifica a opção porque roça carrega múltiplos sentidos imbricados na caracterização do lugar. O termo pode ser utilizado para localidade distante da cidade, propriedade, terreno, plantação. Por vezes, roça emerge no discurso de maneira pejorativa. E, geralmente, roça é o pedaço de terra destinado ao cultivo de variadas lavouras de subsistência ou de importância econômica limitada.

O autor informa que não busca uma explicação regionalista. Mas demonstra que o vocabulário local explica a realidade investigada. Deste modo, fazenda nomeia a grande propriedade que planta cacau e café; sítio, pequena propriedade; campo, vocábulo mais utilizado no centro e no sul do país, remete a uma extensão de terra verdejante, cortada por rios, colinas,

lavouras. Por isto, a escolha de “escola da roça”.

De acordo como Santos (2003), o rural é multifacetado e vem sendo negado paulatinamente durante a história de formação do país. Todavia, nem todas as faces do rural são negadas. A rejeição tem alvo certo, específico,

(...) a roça, o rural dos pequenos, dos fracos, dos pobres, da agricultura de subsistência; aquilo que foi posto à margem pelo afã do ‘progresso’ capitalista que a Modernidade pretendeu instituir entre nós. A roça, por ser o residual, passa então a ser considerado um ‘não lugar’; ou, pelo menos, um lugar que deveria, pela mão assistencialista e interventora do Estado, ser transformado, ser convertido, ser eliminado, retirando- se, assim, da Nação os entraves ao nosso desenvolvimento: o povo rude, apegado às tradições e a valores comunitários; avessos, portanto, à lógica economicista-produtivista-prometeica- individualista que a Modernidade, vestida aqui com o manto de um capitalismo subdesenvolvido, pretendia imprimir entre nós (SANTOS, 2003: 153).

O autor critica as escolas rurais em função da negação das comunidades tradicionais por meio da exortação do modo de vida citadino, da homogeneização cultural, do estímulo ao êxodo rural. A mera presença física da escola na roça não garante vínculo nem fortalecimento com seu contexto:

A escola *na roça*, não sendo a mesma da escola urbana em seu contexto e condições infra-estruturais, é pensada como uma anomalia. Assim, o contexto rural, olhado pelos olhos urbanos, é de uma carência total, é o lugar onde tudo falta. É preciso assumir a escola da roça como ela é, o que não significa deixar de lutar, incansavelmente, para que ela um dia possa oferecer a seus(suas) professores(as) e alunos(as) o mínimo de dignidade possível (SANTOS, 2003: 141).

Não é comum, entretanto, falarmos em escola urbana. Porém, a complexidade e disparidades dos sistemas de ensino acabam por gerar uma subdivisão dentro do universo dos estabelecimentos da cidade, as chamadas escolas da periferia. São as unidades escolares fixadas nos bairros, setores, áreas distantes do centro ou dos círculos residenciais mais valorizados, acomodando geralmente a população pobre. Em alguns países como França e Portugal, foram implementadas políticas educativas diferenciadas para estas zonas ou territórios.⁵³ Assim, a bem

⁵³ Na discussão sobre inclusão/exclusão, são mencionados os casos de Portugal com os Territórios Educativos de Intervenção Pedagógica (TEIP) e da França com as Zonas de Educação Prioritária (ZEP).

da verdade, dizemos escola rural em contraponto a quê?

A rede de ensino da educação básica da área rural, conforme o Censo Escolar 2009, é constituída por 96.557 estabelecimentos de ensino, o que representa cerca de 50% das escolas do País (197.468). Ela atende a 6.680.375 alunos na educação básica e oferece, prioritariamente, os anos iniciais do ensino fundamental.

Na cena nacional, 58% das unidades escolares rurais, sobretudo aquelas que oferecem o ensino fundamental, são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas, que também podem ser denominadas unidocentes ou multianuais. Segundo a SECAD, atendem 1,3 milhão de alunos com 70.000 professores. Cerca de 20% das escolas rurais são seriadas e concentram pouco mais da metade das matrículas. As demais são escolas mistas (multisseriadas e seriadas), que respondem por um quarto das matrículas:

As classes multisseriadas têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe. A unidocência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de uma classe multisseriada. Embora possa acontecer de uma escola ou classe ser multisseriada e ter mais de um professor, as escolas multisseriadas do campo contam, na quase totalidade dos casos, com apenas um professor, o que torna unidocência e multisseriação termos equivalentes (PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2005: 25).

No ensino médio, o número de estabelecimentos e a oferta de matrículas na área rural praticamente dobraram no período 2000/2005. Os estabelecimentos passaram de 679 para 1.377 e as matrículas, que em 2000 eram 99.775, chegaram a 206.905 em 2005. A expansão do número de escolas e de matrículas não resolveu o quadro de defasagem, pois a oferta ainda está longe de ser superada, caso considerarmos a demanda potencial represada.⁵⁴

De qualquer forma e ao repararmos nos dados, podemos dizer que a imagem da escola rural situada em local ermo e com uma pequena turma de alunos acaba por confirmar-se no real. A proposição é atravessarmos esta primeira fronteira e, ao extravasarmos, compreender a

⁵⁴ Dados disponíveis no documento Panorama da Educação do Campo do INEP, 2007.

escola rural sem mitificá-la ou mistificá-la. São possíveis, desejáveis, pertinentes “novas políticas educacionais para as velhas escolas rurais”⁵⁵

Existe uma “idealização da escola rural”, por vezes relacionada diretamente com uma visão essencialista do próprio rural na condição de território e do rurícola como morador e/ou trabalhador do campo. Ao retomar o mote de entrada na matéria, julgamos ser mais frutífero pensar a escola extrapolando a descrição de suas carências e falhas (que existem e persistem) ao abarcar suas mudanças e movimentos. Nesta perspectiva, o foco sobrevém nas contribuições que este objeto de estudo pode ofertar para refletirmos sobre a escola de massas. Ao optarmos por este canal, miramos os deslocamentos e fluxos que permitiram a construção de outros discursos e propostas para a educação formal ofertada aos povos do campo.

Sousa (s/d), ao ponderar sobre a dificuldade de demarcação rígida entre urbano e rural no panorama português, proporciona-nos uma via de ingresso para o exame da escola rural. A indissociabilidade entre os mundos urbano e rural deve-se à expansão da área urbana e, associadamente, à terceirização da economia. As referências entre rural e urbano precipitam-se nos diferentes graus de densidade – populacional, econômica e institucional – em ambos os meios. Hoje, é pouco plausível pensar em delimitações severas. O autor reconhece, no entanto, que rural e urbano são conceitos úteis para o estudo das diferenças e identidades. Por isto, propõe como alternativa a ampliação da ideia de escola rural:

Em vez de focarmos apenas a educação em meio rural, passamos a focar a ruralidade na escola, o que representa um enfoque mais alargado, na medida em que cobre não só a ruralidade relativa à educação realizada no campo mas também a ruralidade transportada deste para a cidade através dos estudantes que moram no primeiro e estudam na última (SOUSA, s/d: 05).

No Brasil, temos uma heterogeneidade de situações que podem ser compreendidas por esta ótica. A nucleação, as povoações contíguas, a migração para o meio urbano não apagam totalmente a ruralidade de quem é transportado, de quem circula, de quem

⁵⁵ Título de trabalho apresentado pela professora Elba Siqueira de Sá Barreto no Seminário do INEP (1982).

muda-se de um lugar para outro. Todavia, somente será possível a análise sobre a ruralidade que sobrevive nos alunos, caso tenhamos em vista os processos de globalização política, econômica e cultural que perpassam o mundo.

Por estas e por outras questões, não se justifica examinar a escola rural somente pela negatividade ou por ser um objeto de estudo em possível desaparecimento. Abrahão; Carnielli; Capdeville (2005) ressaltam que o declínio da população rural e a expansão da atividade agroindustrial são tendências que devem ser mantidas nas próximas décadas. Estas e outras dinâmicas redundam em modificação da paisagem socioeconômica ao aprofundar as disparidades que, por sua vez, reportam ao imperativo de nos inquietarmos com aqueles que possam ser tidos como diferentes dos padrões gerais.

De acordo com estes pesquisadores, “(...) grupos relativamente menores apresentam complexidade e desafios que aconselham a pesquisa a se ocupar deles com mais afinco, visto que toda a realidade brasileira é por eles afetada” (ABRAHÃO; CARNIELLI; CAPDEVILLE, 2005: 107).

As escolas rurais localizam-se em regiões que, em certas conjunturas, têm passado do “naturalmente isoladas para o naturalmente desertificadas”. O fenômeno também acontece através dos processos de encerramento e reorganização de demandas pela nucleação/agrupamentos de unidades. Na Espanha, temos os *Centros Rurales Agrupados*, em Portugal os Agrupamentos Escolares⁵⁶ e no Brasil as Escolas Nucleadas, Escolas Polo ou Consolidadas, como denominadas no Paraná. Entre oponentes e defensores, os processo de nucleação expandem-se em escala mundial.

Os argumentos para a junção de escolas isoladas em uma única estrutura justificam-se pelos ditames econômicos (gestão e financiamento) e pelas vantagens pedagógicas que, de acordo com o professor espanhol, seriam inúmeras:

⁵⁶ Informações retiradas de entrevistas e artigos do sítio educacional A Página da Educação, disponível em: <<http://www.a-pagina-da-educacao.pt>>

(...) propiciar uma articulação integradora de diferentes estabelecimentos de ensino num projecto pedagógico comum; favorecer o desenvolvimento de uma formação que amplie os horizontes curriculares dos alunos e das famílias, actuando directamente sobre as suas expectativas e oportunidades educativas; promover a rotação ou alternância de professores especializados em diferentes áreas do ensino; abrir vias para uma programação e avaliação coordenada segundo os objectivos e as actividades programadas; possibilitar a sobrevivência da própria escolarização em meio rural e dos seus modos particulares de convivência social, enfim, de procurar o tantas vezes ansiado “desenvolvimento rural integrado” (GÓMEZ, 2003: 38).

No país, o estado do Paraná foi pioneiro nos processos de nucleação a partir de 1986, fomentados por acordo com a agência norte-americana *United States Agency for International development* (USAID). Posteriormente, a providência estendeu-se a Minas Gerais (1983), Goiás (1988) e São Paulo (1989). Os processos espalham-se com promessas de melhorias no ensino, na gestão, no uso dos recursos, na socialização de alunos e professores.

Sales (2007), que investigou processo de nucleação municipal⁵⁷, compilou os avanços e retrocessos da ação, revelando agravos em relação às melhorias alardeadas. Dentre os problemas, destaca:

- As comunidades e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais alegam que não houve tempo para a compreensão e a discussão da proposta. Nas poucas reuniões, a secretaria municipal chamou os pais, mas alunos, professores e funcionários não foram incluídos nas audições. A aceitação entusiástica do processo pelo prefeito foi suficiente para sua implementação, conforme admite o setor de supervisão do município;
- A ausência do debate dificultou a convivência entre o docente da escola isolada e o grupo mais abrangente do estabelecimento nucleador. A proposta foi apresentada em um dia e, no dia seguinte, iniciada;
- Os pais apontaram como prejudiciais a distância percorrida de ônibus e o contato direto e sem mediação entre os filhos e os ‘perigos’ da cidade. A polêmica girava em

⁵⁷ Nucleação no município mineiro de Patos de Minas entre 1990/2002.

torno da retirada das crianças do convívio de sua comunidade de origem. A criança e o jovem perderam em tempo de contato com os familiares e os pais perderam o controle sobre os filhos;

- A expropriação da escola como (às vezes, único) bem público ou seu abandono. O prédio era importante física – local de encontros, festas, atendimentos de saúde – e simbolicamente – lugar de perpetuação de cultura, inclusive a letrada, de saber, de laços afetivos e geracionais;

- A localização dos núcleos escolares não obedeceu apenas critérios técnicos, sendo decisivos interesses políticos e influências pessoais. Isto acarretou distorções como fechamento de uma escola nucleada por falta de alunos, edificação de estabelecimentos muito próximos e grande extensão geográfica destituída de equipamentos;

- A não observância do critério geográfico e do princípio do bem comum dificultou a elaboração de itinerários racionais de transporte, criando situações onde alunos tinham que andar mais de cinco quilômetros e outros, privilegiados por apadrinhamentos, eram buscados em casa;

- A participação efetiva e cotidiana dos pais nas escolas praticamente passou a inexistir em função das distâncias. De algum modo, minimiza-se a responsabilidade das famílias e comunidades perante a escola e dificulta a gestão democrática.

A autora avalia que a forma inovadora da nucleação ficou comprometida pelo conservadorismo do conteúdo ao não escapar das práticas tradicionais dos “donos do poder”. Reconhece, entretanto, aperfeiçoamentos evidenciados na racionalização dos recursos materiais e do quadro de pessoal, incremento da infraestrutura, aquisição de recursos didático pedagógicos, ampliação das interações sociais entre os alunos. Continuam a pairar questões relativas às finalidades do processo educacional e da relação escola e comunidade (SALES, 2007).

Ressalte-se que em 1993, sob nova administração, o município convivia com as poucas escolas multisseriadas restantes e as escolas nucleadas. Para dar qualidade à ação educativa, a secretaria de educação implantou projetos específicos para atender as primeiras.

Surpreendentemente, os índices de fracasso foram maiores nas nucleadas, contrariando o escopo da reestruturação. Tal fato causou um cisma entre os integrantes do órgão, impedindo a socialização e a articulação dos êxitos.

A pesquisa de Sales (2007) pode auxiliar na compreensão das situações enfrentadas pelas comunidades rurais de caráter tradicional e com baixa densidade populacional. As generalizações devem ser feitas acuradamente, dadas as dimensões continentais do país, as dessemelhanças e diversidades de todas as ordens e o ‘faz, desfaz e refaz’ das políticas em todas as esferas administrativas. Não podemos, entretanto, respeitado o caráter científico, atualizado e exemplar do estudo, descartar as conclusões da pesquisadora.

No contraponto, temos a experiência apreciada positivamente por Flores (2002) a respeito de nucleação municipal,⁵⁸ sendo que neste caso as escolas polo localizavam-se no meio rural. A pesquisadora relata que evasão e repetência diminuíram, salas de aula foram ampliadas tanto no espaço físico quanto no número de alunos, cresceu o quantitativo de professores. Houve extensão no tempo de permanência nas escolas nucleadas, sem deslocamentos para a cidade até a oitava série.

Uma ocorrência durante o processo deste município é emblemática para pensarmos sobre “o real e o imaginário” acerca da temática. Algumas famílias resistiram a transferir os filhos, que estudavam em escolas urbanas antes da nucleação, por acreditar que o ensino oferecido nestes estabelecimentos era melhor do que em qualquer escola rural, isolada ou polo. “Todavia vários problemas continuam a existir. Infelizmente, o modelo escolar ideal ainda está longe de ser alcançado. O que se pergunta é: será que na zona rural esses problemas são realmente amenizados com a existência das Escolas Nucleadas Rurais?” (FLORES, 2002: 09).

O transporte escolar é um dispositivo associado aos processos de nucleação. Pessoa (2006) considera que este é um dos fatores que contribuem para a diversificação dos modos de vida e trabalho da população rural brasileira, tamanho o seu impacto. O autor cita também outros fatores de igual importância para estas mudanças: i) a “Revolução Verde”, ii) a

⁵⁸ Município goiano de Catalão.

apropriação do rural pela sociedade urbana/industrial via pluriatividade e lazer e iii) a luta pela terra e constituição dos assentamentos rurais como elementos imbricados no que considera a transição “do rural às ruralidades” (PESSOA, 2006).

A rede de transporte, qualquer que seja, relaciona-se diretamente com mobilidade e segregação socioespacial. A sua ausência e a ineficiência consomem tempo e esforço e dificultam o usufruto dos bens sociais e econômicos. No transporte rural, educação⁵⁹ e trabalho aparecem como principais motivações das viagens. Nos modos motorizados providos pelos poderes governamentais, os alunos deslocam-se de ônibus, vans, canoas, balsas, barcos, caminhões ou carroças. Nos modos não motorizados, andam a pé ou de bicicleta para chegar a escola ou no lugar onde embarcam nos veículos (PEGORETTI; SANCHES, 2005).

Estudos foram realizados no intuito de elaborar indicadores de acessibilidade para a situação do transporte rural escolar. “São eles: distância percorrida a pé da casa até o ponto de embarque, tempo de viagem, condição do pavimento e conforto/segurança no veículo” (PEGORETTI; SANCHES, 2005: s/p). De modo geral, o transporte escolar rural caracteriza-se pela precariedade, insegurança, movimentação dilatada, desgaste físico.⁶⁰

A distância percorrida entre os alunos que são transportados e os que moram próximos da escola arquiteta experiências diferentes entre estes dois grupos: a alternância entre urbano e rural, a eventual construção de identidades “semi-rurais ou semi-urbanas”, as determinações arbitrárias entre áreas centrais e periféricas que se baseiam em uma lógica espacial bipolar (SOUSA, s/d: 08/09).

Como pano de fundo destas e de outras experiências, vivemos em uma época que sobrevaloriza a mobilidade e a velocidade de acesso. Ou seja, as crianças e adolescentes do meio rural vivem experiências únicas e plurais de incorporação e reconhecimento dos espaços e

⁵⁹ Desde 2005, o Centro de Formação em Recursos Humanos em Transporte (CEFTRU), ligado à UnB, em parceria com o FNDE, desenvolve pesquisa sobre a situação do transporte escolar rural. A última investigação específica data de 1995 e foram levantados pelo Ministério dos Transportes.

⁶⁰ Como exemplo, o seguinte fato: O primeiro dia de aula terminou de forma trágica Goiás, quando pelo menos nove crianças e cinco adultos morreram em um acidente no final da tarde do dia 01/02/2010 envolvendo um ônibus escolar e uma carreta carregada de soja na GO-174, entre as cidades de Montividiu e Rio Verde. Ver portais R7, Globo, Terra, Uol, Correioweb.

territórios, mas também vivenciam circunstâncias de mobilidade mal ou não aproveitadas do ponto de vista pedagógico e anacrônicas em relação ao contexto contemporâneo.

O Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) foi criado por meio da Portaria Ministerial nº 955 de 21 de junho de 1994. Já o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) foi instituído mediante a Lei nº 10.880 de nove de junho de 2004 e visa prestar assistência financeira aos entes federados no sentido de garantir acesso e permanência dos alunos nos estudos.

Em 2007, estabeleceu-se o programa Caminho da Escola, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com a pretensão de renovar e ampliar a frota de veículos escolares. Estima-se que a frota atual seja de 60.000 veículos. Destes, 10.000 foram substituídos dentro dos moldes propostos pelo Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial (INMETRO).⁶¹

Ao longo do tempo, os recursos aportados permitiram que os municípios desobrigassem-se do funcionamento das escolas rurais, recebessem custeios das operações de transporte, distribuíssem linhas de acordos com interesses nem sempre comuns e desvencilhassem-se de investigar e fomentar políticas educacionais para as populações rurais. Paulatinamente, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, doravante LDB, o artigo 28 tem ficado inócuo (PESSOA, 2006). Deste modo, os programas de transporte são vistos como verdadeira “benção federal” pelos municípios e a nucleação ganha força e argumento.

Não somente no Brasil existem intelectuais que contrariam a positividade vista nos programas de nucleação. Em Portugal, desde 1992, a Escola Superior de Educação de Portalegre e o Instituto Comunidades Educativas desenvolve o Projecto de Escolas Rurais – Obstáculo a Recurso. Segundo seu Coordenador Nacional, Rui D’Espiney, “(...) o que está em causa não é o urbano ou o rural, mas a sua periferização” (D’ESPINEY, 2004).

⁶¹ Além dos tradicionais ônibus, a Marinha, em parceria com o MEC, está construindo barcos, destinados sobretudo à região Norte. Outra demanda crescente é o de bicicletas, que serão padronizadas pelo INMETRO a partir de uma experiência da cidade de Nova Venécia, Espírito Santo.

Para os agentes que lutam pela ativação das pequenas escolas, a defesa do fechamento/agrupamento, por parte do ministério de educação lusitano, carece de validade porque parte do pressuposto de que a escola rural é uma escola de insucesso; de que a criança de meio rural passa a ter sucesso quando transferida para uma escola maior; ou, até mesmo, de que há uma economia de custos por causa da concentração⁶² (D'ESPINEY, 2004).

O professor contesta as premissas ao rememorar que o fenômeno do insucesso escolar em meio rural não seria recente, antes mostra-se recorrente. Mesmo quando as classes eram numerosas, a problemática estava instalada. Também são preocupantes as taxas de retenção, abandono e baixo rendimento das escolas situadas no mundo urbano periférico. O pano de fundo residiria, portanto, na periferização tanto do urbano quanto do rural e do próprio modelo de escola, esgotado em ambos os contextos.

Amiguiinho (2003) afiança que a perspectiva de poupança orienta os reagrupamentos, habilmente escamoteada por argumentação de cariz pedagógico e de racionalização dos recursos educativos. A “voragem da concentração” é guiada por dois princípios: i) a preservação da lógica escolar tradicional, contrariada pelo estabelecimento pequeno por questões demográficas e sociais, pois a escola rural confronta o modo mais generalizado de organização do sistema; ii) a visão economicista e técnica sobre a educação.

Canário (2007) questiona justamente o modelo de desenvolvimento propagandeado pelos defensores da nucleação. O interior não desenvolvido é visto como problema e, por conseguinte, são receitadas soluções que reproduzem os padrões que caracterizam o desenvolvimento urbano. No entanto, a falência do desenvolvimentismo traduz-se em graves problemas ambientais e sociais. “É essencialmente uma crise do mundo urbano e industrial (edificado com base nos valores mercantis) e não uma crise do mundo rural tradicional que tende, aliás, a ser pura e simplesmente eliminado. Com efeito, a maioria da espécie humana

⁶² No caso brasileiro, as escolas isoladas podem até representar economia de custos, já que o professor é explorado por remunerações menores do que as urbanas (efeito da “prefeiturização”) e desempenha as funções de diretor, merendeiro, faxineiro, secretário. Também trabalha em séries simultâneas, dispensando contratação de vários professores.

vive já em grandes metrópoles urbanas (...)” (CANÁRIO, 1997: s/p), cuja medrança acelerou-se na segunda metade do século passado e não dá mostras de recuo. Antes percebido como um sinal de progresso, o crescimento urbano cedeu lugar à inquietude.

Conforme o professor, as medidas de “recuperação do atraso” ou de aplicação da cartilha desenvolvimentista não são nem possíveis nem desejáveis. Por um lado, não são possíveis porque “(...) as assimetrias de desenvolvimento, quer à escala de um país, de uma zona transnacional ou do planeta são parte integrante” (CANÁRIO, 1997: s/p) da organização capitalista. Por outro, não são desejáveis porque os recursos naturais são finitos e os problemas ambientais colocam todos sob o domínio do risco.

De maneira geral, o meio rural tradicional português é visto como sinónimo de decadência, anacronismo e retrocesso. O pesquisador refuta a avaliação: “É claro que não há, relativamente às zonas rurais, um problema de ‘atraso’ mas sim um problema de modelo de desenvolvimento que é global e afecta, em simultâneo, todas as regiões” (CANÁRIO, 1997). O colapso rural abraça aspectos como perda de identidade, descrença, conservadorismo, baixa autoestima coletiva. Estes, por sua vez, têm origem nas perdas demográficas, no encerramento de serviços públicos, na ausência de perspectiva de emprego.⁶³

O isolamento das escolas e dos professores rurais exprime, na verdade, a segregação das comunidades tradicionais. Enxergar a escola rural – diminuta, multisseriada, antiquada – como anomalia combinaria com uma visão conservadora de escola, educação e desenvolvimento. Ao propor um outro olhar para o problema, os aliados desta vertente alegam:

Foi um olhar ao contrário, ou radicalmente distinto, simultaneamente teórico e político, que enquadrou a investigação que empreendemos ao longo de vários anos (...). Partimos do questionamento de como podem as escolas, até mesmo as mais pequenas estruturas escolares em meio rural, estigmatizadas pelo arcaísmo e o abandono, participar na inflexão dos considerados problemas de “atraso” e de ausência de desenvolvimento do mundo rural. Às perspectivas dominantes sobre estas pequenas estruturas escolares que lhes reservam os piores vaticínios,

⁶³ No caso brasileiro temos a convivência conflituosa entre o modelo desenvolvimentista representado pela expansão do capitalismo agrário com a tradição dos chamados agricultores familiares, camponeses, movimentos sociais do campo.

perante a anormalidade pedagógica que as caracterizaria, incapazes de desempenhar as funções para que a escola foi criada, contrapusemos uma orientação pela positiva. Ou seja, apoiada na convicção, suportada em investigações recentes, de que as consequências demográficas, económicas e políticas, de industrialização e da urbanização dos dois últimos séculos, não apagaram, como uma esponja, o “local” rural. Admitimos, até, que terão reforçado o significado social da escola neste contexto (AMIGUINHO, 2008: 13).

As experiências de investigação e intervenção deste grupo de intelectuais citados conformam-se como movimentos educativos que lutam pela manutenção das estruturas escolares em meio rural, enraizando-se em concepções fundadas na importância da escola pela significação social pertencimento sócio-educativo. Consequentemente, para este coletivo de intelectuais, agrupar ou conservar não pode ser redutível a uma questão técnica.

O alvo é salvaguardar estas escolas, não para transformá-las em museus, mas para reorientá-las politicamente rumo a objetivos educacionais propriamente ditos e de desenvolvimento local. Passariam de símbolo do declínio para lugares “portadores de futuro”. A conclusão ampara-se:

(...) na alternativa que as pequenas estruturas escolares constituem ao modelo escolar; ii) no significado institucional destas estruturas para a qualificação dos contextos; iii) nos contributos do trabalho nas pequenas escolas para a formação e socialização das crianças, diversificando as formas de aprender; iv) nos contributos para inflectir a erosão da profissão docente, conferindo, porventura, outro sentido ao trabalho docente (AMIGUINHO, 2008: 30)

Canário (1997) professa que o futuro da escola relaciona-se diretamente com o futuro do mundo rural e com o tipo de sociedade que estamos cultivando. O fim da escola apressa a morte da aldeia. Ou, no caso brasileiro, da vila, do lugarejo, do distrito, da comunidade rural.

Em escala nacional, temos milhares de escolas rurais, sendo a maioria exclusivamente multisseriadas. Brandão (1999), através de uma lente antropológica, conclui que, ao contrário do senso comum, a escola rural pode ser pobre na produção de resultados culturais e sociais, mas “produz *sempre* resultados”. Carente, frágil e deficitária em termo de metas, potente

no “território de *mínimos escolares* e de aparentes pequenos defeitos diferenciais”, a escola “a todos transforma” ao criar “pequenas hierarquias”. Nas pequenas comunidades, o domínio dos “saberzinhos da escola” separa e hierarquiza o camponês “caipira”, “roceiro” e “bronco” do trabalhador rural letrado, “nos limites da própria cultura”. A escola rural possui, neste aspecto, poder e magia (BRANDÃO, 1999, grifos do autor).

A “Escola do Lugar” é importante e indispensável. “É não apenas útil para o estudo de crianças e adolescentes, mas é também fundamental para o estatuto de reconhecida civilidade (...)” (BRANDÃO, 1999: 83) entre o sertão e a cidade.

Por sua vez, Therrien (1993) recupera a figura da professora rural⁶⁴ que, em sua prática cotidiana, é portadora de “(...) práticas heterogêneas geradoras de vários níveis de saberes” que se integram em sua práxis social, inclusive os de “caráter fragmentado e contraditório”, mas não apenas. As avaliações tendem a associar a professora rural com o fracasso da escola pública, “(...) desmerecendo o fato de que em determinados contextos é ela que ainda salva a escola pública” (THERRIEN, 1993: 44). O seu desempenho pedagógico é isolado da estrutura social, do seu contexto de vida, de sua formação, da totalidade do movimento social:

De objeto de massa estatística incompetente e improdutivo pode se passar a uma observação da professora rural como sujeito contextualizado, histórico, com determinados saberes e práticas sociais cotidianas no interior da classe trabalhadora da qual não pode ser desvinculada (THERRIEN, 1993: 45).

O dilema é, por definição, difícil e penoso: Como equacionar a alocação e uso lógico e consequente do dinheiro público, isto é, observar o critério da eficácia econômica e, igualmente, ponderar o papel e a contribuição da educação – e da escola, pedagógica e culturalmente falando – para a qualificação das condições de vida nas regiões rurais do interior do “Brasil profundo”.

⁶⁴ O documento ‘Panorama da Educação do Campo’ (MEC/INEP, 2007) informa que existem 354.316 professores atuando na educação básica do campo. Representam 15% dos profissionais em exercício no País. São, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários.

Ball, entrevistado por Mainardes; Marcondes (2009), nos alerta que as políticas, especialmente as educacionais, “(...) são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais” (BALL, 2009: 306).

Outrossim, o pesquisador recomenda que a reflexão sobre as políticas deve levar em conta espaço e tempo. Isto é, os percursos e os movimentos da política ocorrem, necessariamente, considerando estas duas dimensões. O espaço educativo encerra “(...) significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares” (ESCOLANO, 2001: 27). O tempo faz com que as políticas tenham velocidades diferentes, por vezes atrasadas ou apressadas, integrando-se ou desaparecendo nos processos (BALL, 2009).

Partirmos e concordamos com a assertiva: “A escola é uma instituição com estruturas, culturas e valores consolidados. Como todas as instituições, ela é mais lenta do que os sujeitos dos movimentos” (ARROYO, 2006:106). Ao voltar-se para a relação escola/Educação do Campo, o professor faz novas perguntas neste mesmo texto: “Em que essa dinâmica, esses movimentos estão pressionando o sistema educativo, as políticas educativas, a escola, os educadores para serem outros” (p.105)? “(...) até onde temos ou não temos um sistema, ou temos um arremedo de sistema”. “Até onde temos uma escola instituída ou arremedo de escola, uma cópia desfigurada da escola e do sistema educacional no campo”. “O que há de confuso ou o que há de indefinido, mas se é possível construir outro sistema educativo, outra organização da escola, que organização da escola” (p.113)? “Por onde construir, enraizar positivamente a construção de um sistema de Educação do Campo e da escola do campo” (p.114)?

1.3 – “FAZER MAIS COM MENOS”⁶⁵ – Discutindo políticas educacionais

Uma das piores armadilhas construída na mitologia contemporânea do progresso é a noção de que o caminho para sair de qualquer dificuldade é continuar a andar pelo mesmo caminho, e fazê-lo ainda mais depressa.

José Marques dos Santos

A opção pela Abordagem do Ciclo das Políticas de Ball e Bowe nos reporta para estádios anteriores aos efeitos e avaliação das políticas. A análise dos Contextos da Influência e da Produção de Texto pode revelar a complexidade da gênese, da elaboração, dos sujeitos e da disseminação dos discursos e práticas que antecedem a implantação das políticas educacionais. Partimos da ideia que “(...) o ser da política pública resulta da dinâmica adotada no todo da sua trajetória, da elaboração à efetivação” (BONETI, 2007: 08).

Discute-se bastante sobre relevância de resultados, critérios de atendimento, uso dos recursos das políticas públicas. Mas antes destas entrarem em cena, há todo um alvoroço nos bastidores, habitados por interesses divergentes, visões ideológicas, concepções científicas, relações das forças sociais etc (BONETI, 2007). Afinal: “Toda política pública é originada de uma idéia e esta de um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade” (BONETI, 2007: 09). O princípio fundamenta-se em uma coletânea de ideias sobre a realidade “(...) que se quer mudar, reconstruir ou construir com uma determinada política” (BONETI, 2007: 10).

A expressão políticas públicas chega a ser uma redundância pelo fato de que “(...) qualquer dicionário define política como alguma coisa de público, arte ou ciência de governar, de administrar, de organizar. Ou seja, quando se fala em política, entende-se que está falando em relação a um público” (BONETI, 2009: 09). No estudo das políticas públicas, estas assim são consideradas ou porque são financiadas pelo Estado e/ou porque há uma intervenção administrativa estatal, mesmo sem amparo orçamentário. Em ambos os casos, há um público para

⁶⁵ Expressão (crítica) usada em artigo da autoria de Rosele Fátima Campos em trabalho sobre políticas de gestão educacional. A expressão foi utilizada e ampliada pelo ex-ministro Bresser Pereira no sítio eletrônico do PNUD como recomendação para os gestores da máquina estatal: Este que é o grande desafio: fazer mais com menos ou fazer igual com menos.” Acesso em 19/09/2009.

quem as políticas são destinadas no sentido de “mudar, reconstruir ou construir” a realidade e definir rumos em áreas que são tidas como fundamentais para um país ou Estado.

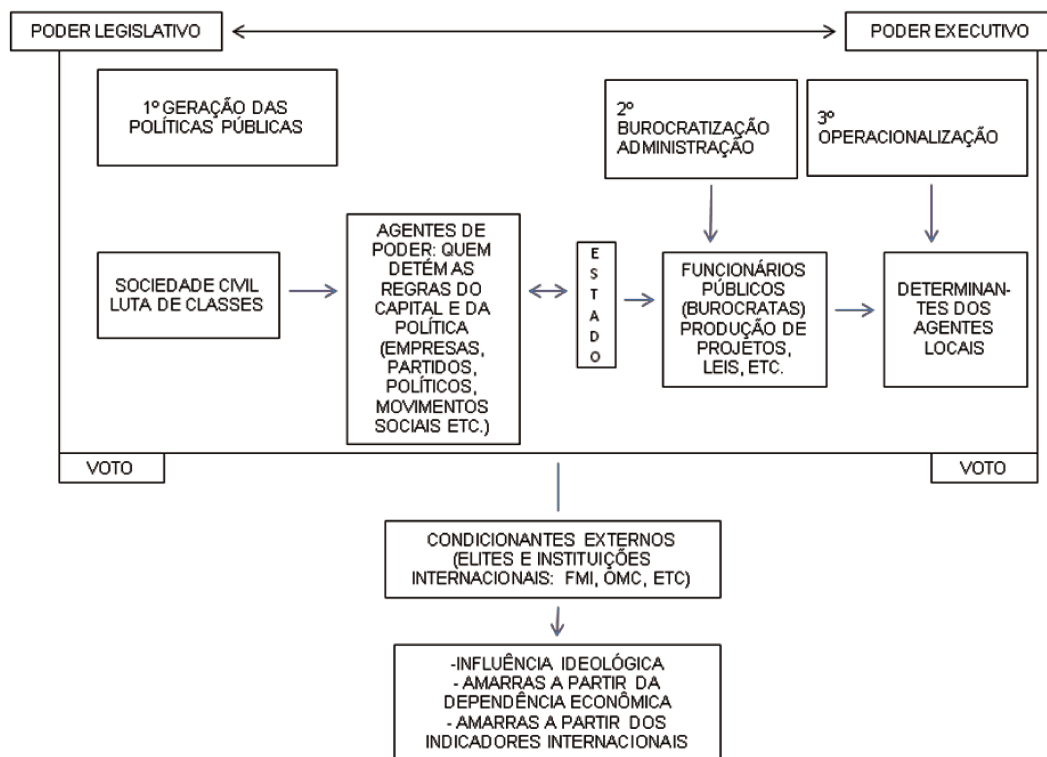
No esquema a seguir é possível vislumbrar as relações entre as instâncias global, nacional e local. O Contexto de Influência, então, erige-se nas tramas internas geradas na correlação de forças entre os diferentes segmentos sociais e nos condicionamentos globais que figuram interesses políticos e econômicos, com implicações nas políticas públicas nacionais. Este Contexto “(...) é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado” (BALL, 2009:306).

As dimensões discursivas e textuais são produzidas para convencer e disseminar ideias e para guiar a conversão da palavra escrita em ação, processo difícil, filtrado, multifacetado. Lopes (2006) reforça que a complexidade manifesta-se pelos sentidos múltiplos e pela disputa em torno dos significados dos que produzem textos e discursos. E que, necessariamente, a produção de textos e discursos deve ser compreendida dentro das relações materiais que a constroem.

O esquema a seguir apresenta e resume, visualmente, as políticas públicas nos dias de hoje, da gênese à operacionalização. O autor elabora um conceito de políticas públicas, sublinhando que o faz no atual momento histórico:

Entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou investimento (BONETTI, 2007: 74).

Esquema 1 – As Políticas Públicas de Hoje



Fonte: Esquema elaborado por Lindomar Wessler Boneti (2007)

As políticas públicas originam-se na relação entre Estado e classes sociais, tendo papel importante a classe dominante. O próprio modo de produção vigente – e, nas últimas décadas, a mundialização do capital – amarra as políticas, especialmente pelo condicionamento na concessão de empréstimos e de parâmetros avaliativos a partir de indicadores vantajosos ao capital (BONETI, 2007).

Não significa, entretanto, reduzir esta relação a um caráter de servidão incondicional entre Estado e elites porque a “classe que vive do seu trabalho” busca incrementar seu papel ao interferir, pressionar e propor políticas que também venham a atender seus propósitos. A “pluralidade política” hodierna torna os atores sociais da sociedade civil em agentes que confrontam os projetos das elites e da classe dominante (BONETI, 2007).

Para o autor, no cômputo geral, o cenário que foi erguido a partir do final da década de 1960 tem mudado com o comprometimento da taxa de lucro desde a queda do fordismo (substituída pela acumulação flexível), a globalização das economias nacionais, as mutações no mundo do trabalho, consumo, desenhos geográficos e geopolíticos, poderes e práticas do Estado. Viveríamos, assim, “(...) uma transição no regime de acumulação e no modo de regulamentação social e política a ele associado” (BONETI, 2007: 45).

A estrutura produtiva mundial conforma a produção econômica, os símbolos e o imaginário social. E, por ilação, influencia e penetra, de modo irreversível, as políticas públicas emanadas por este Estado e contexto social movediços.

Para Azevedo, as políticas públicas traduzem a materialidade do Estado, são o “Estado em ação”. Ao recorrer a Poulantzas, analisa que, em plano mais abstrato, abordar políticas públicas significa considerar as estruturas de poder e de dominação, os conflitos e do tecido social e que têm no Estado sua síntese. Em plano mais concreto, estas políticas aludem aos recursos de poder que influenciam na sua definição, tendo nas instituições estatais e sobretudo no aparelho governamental sua maior referência (AZEVEDO, 2001).

Outra faceta das políticas públicas revela-se em seu caráter valorativo, normativo, simbólico, cultural. De sorte que são “definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas” com base na memória da sociedade ou do Estado e guardam contígua relação com a imagem que cada sociedade faz de si mesma (AZEVEDO, 2001).

O raciocínio desenvolvido enfatiza um dado período histórico, a partir do final dos anos 1960 até os dias atuais. Leva-se em conta, portanto, as políticas elaboradas e levadas a cabo por diversos Estados nacionais em seus mandatos e quando em ação. Isto é, pelos respectivos governos. Assim, as políticas governamentais trabalham na perspectiva da

idéia de *orientação unitária* quanto aos fins a serem atingidos. Também supõe uma certa hierarquia entre as diversas dimensões empíricas a serem presumivelmente atingidas, pelo menos a nível dos benefícios que adviriam de sua implementação. A *direção* para a qual aponta e os *objetivos* que orientam a referida política manifestar-se-iam, de forma clara, no interior dos projetos e atividades que a constituem. Além disso, denotaria um *conjunto articulado de*

decisões de governo, visando fins previamente estabelecidos a serem atingidos através de práticas globalmente programadas e encadeadas de forma coerente. Clareza de propósitos, hierarquia quanto aos fins, e programas definidos no sentido de atingi-los, qualificariam as políticas governamentais em geral (AUGUSTO, 1989: 01, grifos do original).

Por isto, política governamental e planejamento são próximos e intercambiáveis como conceito e empiria. Apresentadas como neutras, as intervenções estatais exprimem “(...) formas de reatualização ou de manifestação do padrão de domínio existente na sociedade. Embora financiadas com recursos extraídos da totalidade do público, o ‘interesse geral’ que proclamam traduz-se como intermediação estatal dos interesses particulares” (AUGUSTO, 1989: 02).

As políticas públicas – como decisões governamentais – geralmente salientam e buscam produzir duas dimensões: i) gerar um produto físico, tangível e mensurável; e , ii) gerar um impacto que tanto pode ser físico, tangível e mensurável, quanto subjetivo, alterando atitudes, comportamentos, e/ou opiniões (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986: 108).

Para os autores supracitados, estes artefatos podem promover a reprodução rotineira de serviços públicos, programas e produção de bens. Ou, o mais almejado pelos governantes, algum impacto sobre as condições de vida da população alvo (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986).

Existem “grandes e longos ciclos de linguagem política hegemônicos na história”⁶⁶ dos quais ninguém consegue escapar. Fornecem os parâmetros para o debate que, principalmente a partir da década de 1970, organiza-se em torno de argumentos estritamente financeiros. Sociedade, instituições e história são elementos rejeitados nos discursos dos cultores da economia ortodoxa que vem triunfando em nível mundial:

De meados do século 19 até os anos 20, o liberalismo clássico foi a linguagem das políticas nacionais e internacionais. Dos anos 30 aos 70, quase todos os países desenvolvidos –ou relativamente desenvolvidos- do mundo tiveram debates sobre políticas públicas formatados pela ideia de que o Estado é uma força necessária na economia e na sociedade. Desde os anos 70, vivemos num mundo com uma linguagem política em que qualquer coisa que não possa ser descrita em termos econômicos não é considerada. Os EUA criaram um vocabulário que o resto do mundo adotou. Penso, no entanto, que estamos

⁶⁶ Citação extraída de entrevista de Tony Judt concedida ao jornal Folha de São Paulo de 13/09/2009.

próximos do fim dessa “era econômica” (JUDT, 2009: s/p).

As políticas públicas sofreram um forte impacto da mudança discursiva que influenciou e modificou as razões motivadoras de sua adoção, efeitos e avaliação. Esta guinada de eixo alcançou a maioria dos países, desde aqueles que plantaram um Estado Providência propriamente dito (França, Inglaterra, por exemplo) até aqueles que não chegaram a fazê-lo em sua plenitude, como o Brasil. De tal modo que

(...) o centro de gravidade dos debates sobre políticas públicas migrou para longe das preocupações sociais e se aproximou do discurso econômico, em que as políticas são avaliadas por um critério de ganho para o crescimento econômico ou por um critério estrito de eficiência. Estamos lidando com um tipo de padrão retórico que tem grande dificuldade de discutir os efeitos sociais de um programa sem antes perguntar pelos critérios de eficiência desses gastos, que obviamente não são o melhor critério de avaliação (JUDT, 2009: s/p).

O destino e o perfil das políticas públicas sofreram, portanto, alterações consideráveis ao longo da história recente, especialmente as de cunho social. Aplicadas como instrumentos de apassivamento e controle dos antagonismos sociais inerentes ao sistema capitalista, estas políticas foram concebidas formas de harmonizar as necessidades do capital e do trabalho. Também respondiam às lutas por direitos e participação popular, eivadas pela disparidade das forças de cada lado. As políticas públicas de corte social destinam-se, então, a limitar o capital e a favorecer o trabalho porque resultantes da luta de classes.

As políticas públicas sociais ou, dizendo da forma mais usual hoje, a “a questão social” é uma área que sobrevive comprimida entre “(...) o grupo hegemônico do poder e o setor econômico” (BONETI, 2007: 49). A diferenciação na dinâmica capital e trabalho aprofunda-se e a desigualdade fica restrita a um dos seus pólos. A questão social tem como berço a industrialização e a urbanização e os processos delas decorrentes e assenta-se: “1) na existência de problemas sociais importantes; 2) na generalização da situação a camadas cada vez maiores da população e 3) no medo que faz nascer a perspectiva de uma explosão social nos grupos mais favorecidos” (BALSA, 2006: 18)

Cabem, então, ações públicas, por parte do Estado, que garantam a coesão social e impeçam a explosão dos riscos. Desde os seus primórdios, a perspectiva conservadora está presente, logo “(...) a questão social se apresenta nas sociedades capitalistas sobretudo com a

função da promoção da estabilidade e da garantia do mercado de trabalho” (BALSA, 2006: 49).

Em escala mundial, o apogeu das políticas públicas de perfil social esteve associado ao fordismo quando, além de capital e trabalho, o consumo adquiriu centralidade. “A lógica da reprodução dava conta de que para a funcionalidade do modo de produção capitalista era necessário a reprodução do capital, da mão-de-obra e do mercado consumidor” (BONETI, 2007: 51). No fordismo, a questão social era coletiva e parte da trama da produção. Na fase atual, passa a constituir-se como responsabilidade de âmbito pessoal em um período de grandes modificações estruturais, como visto anteriormente. Por isto, muitos a denominam como “a nova questão social” pela faceta de “patologia individual” que vem assumindo.

Retomando-os de maneira mais pontual, Robertson transcreveu da obra de David Harvey, datada de 2005, os episódios que “recriaram o mundo” e tiveram impacto sobre as políticas públicas:

Quatro acontecimentos significativos actuaram como epicentros no desenrolar da transformação da ordem do período pós guerra: em 1978, Deng Xiaoping deu os primeiros passos no sentido da liberalização da economia chinesa; em 1979, Paul Volcker assumiu a liderança da Reserva Federal dos EUA e alterou a política monetária; nesse mesmo ano, Margaret Thatcher assumiu o poder dos sindicatos e prometeu terminar com a estagnação inflacionária; em 1980, Ronald Reagan foi eleito presidente dos EUA e, através das políticas de Volcker, conseguiu implementar um conjunto de reformas no sentido de limitar o poder sindical, desregular a indústria, conseguindo, desse modo, criar condições para o sector financeiro operar com maior liberdade e mais poder a nível nacional e global (ROBERTSON, 2007: 14).

Esta conjuntura produziu e mobilizou ideias neoliberais que afetaram e moldaram a reorganização das sociedades e dos setores educativos. Este ideário é um projeto de classe norteado pelos seguintes propósitos:

a redistribuição da riqueza pelas elites dirigentes através de novas formas de governação; ii) a transformação dos sistemas educativos de modo a que a produção de trabalhadores para a economia seja o seu mandato primeiro; iii) o colapso da educação como monopólio do sector público, permitindo a abertura do investimento estratégico às empresas lucrativas (ROBERTSON, 2007: 13).

O neoliberalismo é uma “variante do liberalismo”, mas dele se difere em um aspecto: reconhece e solicita alguma intervenção do Estado para assegurar que a “mão invisível

do mercado”⁶⁷ funcione a contento. “Isto significa que a liberdade do mercado, o direito ao comércio livre, o direito a escolher e a proteção da propriedade privada é assegurada pelo Estado” (ROBERTSON, 2007: 16).

Os ajustamentos estruturais impostos pelas agências reguladoras internacionais, especialmente para países semiperiféricos e periféricos,⁶⁸ sempre foram anunciados como forma de socorro em função da recessão econômica. O Fundo Monetário Internacional (FMI)⁶⁹ e o BM, entre outros organismos internacionais, apresentaram-se como interlocutores preferenciais nesse processo. Sem demora, os modelos de reestruturação e de assunção do “capital sem fronteiras” implementaram, de fato, as ideias força do neoliberalismo: desregulação, competitividade e privatização:

A desregulação refere-se ao abandono do Estado enquanto protagonista de um papel significativo na economia, excepto enquanto garante da livre circulação de capital e de lucros. A competitividade surge como a justificação (natural) para o desmantelamento da burocracia processual do Estado e do seu papel de provedor de bem-estar (“*welfare provision*”), construído no período do pós-guerra. A privatização é a venda dos negócios do Governo, de agências ou serviços, para entidades privadas, onde a accountability para a eficiência é orientada para o lucro dos accionistas. Estes princípios, suportados pelo slogan – não há alternativa – foram vendidos como um esforço de curto prazo para um ganho de longo prazo (...) (ROBERTSON, 2007: 19).

No campo da cultura e da ideologia, o neoliberalismo foi exitoso no convencimento da falta de alternativa para a organização e práticas sociais ao construir o denominado “pensamento único”. O sentido fatalista espalhou-se sob o emblema “*tina*”: “*there is no alternative*”.⁷⁰ A crença na (des)regulação social propagou-se como senso comum e efetuou uma conversão no sentido das palavras. Ao localizarmos mudanças históricas, é possível discernir que “(...) diferentes discursos se combinam em condições sociais particulares para produzir um novo e complexo discurso” (FAIRCLOUGH, 2008: 22).

⁶⁷ Expressão atribuída ao economista escocês Adam Smith (1723/1790), considerado o Pai da Economia Moderna.

⁶⁸ Expressão que se refere à localização dos países no sistema mundial, variável por sua condição financeira e, consequentemente, com reflexos sobre a autonomia nacional. Ver TEODORO (2005).

⁶⁹ O Fundo foi criado em 1944 e tem sede em Washington, assim como o Banco Mundial. Os empréstimos do FMI são concedidos aos países com problemas financeiros. Para tanto, é preciso cumprir as metas estipuladas pelo organismo: ajuste orçamentário, cortes nos gastos públicos, monitoramento da taxa cambial, freio no consumo mediante contenção salarial, dentre outros. Informações retiradas do sítio eletrônico <<http://www.brasilecola.com/geografia/fmiebancomundial.htm>>

⁷⁰ “Não há alternativa”.

Se esta forma dominante da economia ortodoxa encerrou seu ciclo, não é razoável afirmar. Se outra era já começou, também não. Mas é plausível arrazoar que os abalos financeiros e sociais que se instalaram desde o ano de 2008 vêm dando sinais de que outros tempos virão, embora sob a égide do capitalismo que balança, mas (ainda) não cai. Por isto o Estado, outrora retoricamente denominado o vilão da eficiência e da eficácia, foi convocado a despejar grande quantidade de dinheiro na economia para repor “o sistema da acumulação privada de dinheiro e poder”.⁷¹ Retoma-se o debate sobre o tamanho do Estado que parecia superado desde que o consenso neoliberal decretou como melhor modelo aquele do encolhimento da ação estatal ao mínimo possível.

As discussões sobre crise financeira, desmoralização das virtudes inquestionáveis do mercado e efeitos sociais do processo provocam divisões, polêmicas, disputa. Em consideração ao tempo histórico, voltemos a refletir como o “capitalismo hiperdesenvolvido”⁷² esculpiu as políticas sociais, notadamente as educacionais, desde as últimas décadas.

Enguita (1996) sustenta o caráter fulcral da “política educativa” no feixe das políticas sociais do Estado. Conforme sua tese, outras políticas como serviços de saúde e pensão podem até mobilizar mais recursos, mas nenhuma delas simboliza e assimila tão emblematicamente o ideal de uma sociedade justa e de oportunidades igualitárias como a educação.

O professor enumera alguns aspectos que contribuem para tal: i) enquanto alguns serviços públicos encerram perfil contributivo ou simplesmente reprodutivo (subsídio de acordo com a contribuição anterior, distintos níveis de assistência à saúde, etc), a educação proclama um distintivo igualitário, inclusive com discriminação positiva (cotas, bolsas); ii) a educação afeta, por meio direto, o início da vida, sendo determinante para as oportunidades sociais e individuais, enquanto outras políticas são mais procuradas em idades mais avançadas; iii) a educação pode ser vista como uma política ativa, já saúde e previdência, por exemplo, como compensatórias.

Por conseguinte, a função social do Estado frente às políticas educativas é nuclear. Parece haver uma comprovação empírica de que o Estado ainda mantém seu

⁷¹ Expressão de Tales Ab’Saber feita em artigo do jornal Folha de São Paulo de 13/09/2009.

⁷² Idem ao anterior.

protagonismo, mas “centralidade, responsabilidade e visibilidade sociais” (AFONSO, 2001) atenuaram-se, também no campo educacional. Em tempos de “arautos do mercado livre”, “(...) o Estado deixa de ser o mediador das exigências sociais e articulador das políticas econômicas, construindo o paradoxo do ‘menor governo’ como sinônimo de ‘mais governo’” (GRACINDO, MARQUES, 2005: s/p). Pode-se catalogar a transferência de responsabilidades e funções para novos agentes sociais e a indução de processos diferenciados de representações e concepções sobre o bem comum e o âmbito público.

No caso do Brasil, os anos 1990 ficaram assinalados como a era fecunda de reformas em vários campos – econômico, político, social – conectadas com a inserção do Brasil em uma economia globalizada. O tratamento da dívida nacional passou a ser condicionado à aceitação de austeras e intransigentes prescrições do ajuste estrutural receitado aos países periféricos pelos organismos multilaterais. Críticos acusavam o enorme custo social que resultou desse processo que foi piorado, em larga medida, pela pouca observância dos interesses mais amplos da população e pela ausência de mecanismos de salvaguarda das conquistas sociais – parciais e segmentadas – vigentes.

Em nosso país, foram simbólicas – como referências dessa alteração na atuação estatal a partir do decênio citado – as privatizações e as parcerias público privadas através de intervenção política vigorosa.⁷³ As medidas governamentais exterminaram empregos e empresas nacionais, varreram as questões sociais do mapa político, desmantelaram o sistema de autoproteção da sociedade em um processo de “liquidação do Brasil”.⁷⁴

As mudanças que permitiram tal estado de coisas passaram a ser conhecidas como reformas. Reformas sem o viço iluminista e com o ranço economicista. Os indutores das reformas hodiernas – elaboradas, condicionadas e controladas pelas premissas neoliberais – apropriaram-se da gramática reivindicativa dos movimentos sociais e sindicais, ressignificando-a através da alteração do seu sentido originário.

O vocábulo reforma, usado copiosamente na área educacional, tem, em sua origem, elo com as lutas por mudanças sociais e econômicas dirigidas para uma sociedade democrática e igualitária. Nos últimos tempos, prenuncia medidas e procedimentos de pouca

⁷³ Ver o livro ‘O Brasil privatizado – um balanço do desmonte do Estado’ de Aloysio Biondi, publicado pela Editora Fundação Perseu Abramo em 1999.

⁷⁴ Expressão do jornalista Aloysio Biondi (2000).

participação e muita responsabilização das esferas locais. Alteraram-se sentidos e conteúdos.

Os significados da palavra “alteração” auxiliam no desvendamento da operação semântica: alterar pode dar a conotação de modificar, mudar, variar, mas igualmente quer dizer distorcer, desvirtuar, deformar. A orientação político ideológica vigente referenciou o âmbito local como aquele mais apropriado para levantar os problemas e buscar as resoluções, impondo e naturalizando uma redefinição do papel do Estado *a priori* ao privilegiar a regulação estatal *a posteriori*, mediante avaliações externas (CATANI; OLIVEIRA, 2001).

Parece haver um consenso, a partir de pesquisas comparativas, da existência de uma tendência de homogeneização das políticas educacionais em nível mundial. O fenômeno apontara, na verdade, uma similitude nas políticas sociais de modo geral, caso fossem observados os passos de cada Estado nacional. Faz-se mister reparar que, se há semelhanças, também há singularidades de fronteira para fronteira.⁷⁵

De modo geral, as políticas educacionais durante e pós 1990 incorreram no imperativo da descentralização e modernização administrativas, reforço da autonomia local, avaliações externas. Barroso (2002) avisa que essas medidas, apresentadas como aparatos técnico administrativos, na verdade são objetos de teor político, explícito na diversidade de princípios, interesses e práticas que justificam-nas:

Como vem registrando a literatura pertinente, as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços ente escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Dessa perspectiva, as reformas estão buscando obter um melhor desempenho escolar no que tange à aquisição de competência e habilidades relacionadas ao trabalho, controles mais diretos sobre os conteúdos curriculares e sua avaliação, implicando também a adoção de teorias e técnicas gerenciais próprias do campo da administração de empresas (AZEVEDO, 2001: s/p).

A educação haveria de cumprir papel próprio e vital no cenário que se desenhava ao ministrar a formação necessária para a produção, divulgar as ideias em ascensão, reduzir as desigualdades, compensar a pobreza e valorizar o ‘capital humano’:

Nessa ótica, Gracindo (1997, p. 8) enumera alguns “deslocamentos” resultantes

⁷⁵ A tendência à homogeneização será retomada no capítulo 3 na seção “Influências globais”.

da definição, na realidade, de novos paradigmas cuja essência deriva da subordinação do social à lógica do econômico. São eles: da quantidade para a qualidade (mercadológica); da centralização para a descentralização (desresponsabilização do Estado); do público para o privado (educação como mercadoria); do ensino superior para a educação básica (com a privatização da educação superior – por fora e por dentro); das questões políticas para as questões pedagógicas (dando supremacia ao sentido técnico da educação) (GRACINDO; MARQUES, 2005: s/p).

Lima alega que a prova de que foi concebido “um novo cânone político-educativo” reside no fato de que não foi estabelecido “(...) um grande consenso educativo e pedagógico, ou a afirmação de uma determinada corrente do pensamento educacional adotada pelo poder político e protagonizada pelo Estado, como sucedeu tantas vezes ao longo da história (...)”, mas sim “a influência decisiva da ciência econômica e da economia capitalista global nas políticas públicas de educação” (LIMA, 2005: 72). O núcleo orientador e legitimador das políticas educacionais não seria a pedagogia, mas a economia.

Ball (2005), analisando o caso dos países do norte, afiança que o “(...) gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e da reengenharia cultural do setor público” nos últimos vinte anos, alterando orientações, poderes e opções. Aliado ao gerencialismo, o pesquisador especifica a performatividade como “(...) uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, s/p).

Os reformadores lançam mão da elaboração e propagação de informações e de indicadores, materiais institucionais como meio de incentivo, comparação e julgamento em termos de resultados. A inclinação é nomear, diferenciar e classificar as instituições e os indivíduos produtivos. O gerencialismo e a performatividade são “tecnologias da política da reforma educacional” (BALL, 2005). Estruturas e práticas, relações e subjetividades, novos valores, identidades e interações alastram-se no serviço público:

Durante a instalação dessas tecnologias nas organizações de serviço público, o uso de uma linguagem nova para descrever papéis e relacionamentos é importante: as organizações educacionais reformadas estão agora “povoadas” de recursos humanos que precisam ser gerenciados; a aprendizagem é reapresentada como o resultado de uma política de custo-benefício; o êxito é um conjunto de “metas de produtividade” etc (...) (BALL, 2005: s/p).

Fácil seria propalar que os organismos multilaterais – BM, UNESCO⁷⁶, PNUD, entre outros – produziram e exportaram os “discursos justificadores” e estas “tecnologias de fazer a reforma” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005) de modo avassalador e uniforme. Porém, as pesquisadoras acentuam que as recomendações não são assimiladas ou aplicadas de imediato. As prescrições costumam ser reinterpretadas, traduzidas, adaptadas de acordo com os jogos políticos e os contextos de cada país, estado, região, local, incluindo até mesmo situações que, à primeira vista, parecem afrontar o receituário indicado:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de idéias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001: 102).

A política (no singular), entendida como a articulação entre ideias e ações, tem sua expressão concretizada por meio da diversidade e da multiplicidade de políticas (no plural) (VIEIRA, 2007). Políticas essas que combinam, de forma híbrida e complexa, artefatos locais, nacionais e internacionais.

Em nosso país, somente após a redemocratização foi finalmente possível disputar o “direito a ter direitos” e a situação está longe da chamada equidade:

No caso brasileiro, a tensão *acumulação versus equidade* acaba por pressionar muito mais intensamente o lado mais fraco, o da equidade; desta forma, o projeto de “normalização” das relações sociais, tentado através das políticas sociais, tende a não se concretizar, subordinando os objetivos sociais da política estatal a fins propriamente econômicos. Tal subordinação implica que não se possa falar em “sucesso” da política estatal no relativo às questões sociais, uma vez que esta não promove equidade, nem concorre, de forma efetiva, para modificar a distribuição desigual de bens e serviços entre as diferentes categorias em que se divide a população nacional (AUGUSTO, 1989: 03, grifos do original).

⁷⁶ UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, ambos da Organização das Nações Unidas.

As políticas de educação e saúde representam “direitos incondicionais da cidadania social”. Dizem respeito direto à presença da desigualdade como problema das sociedades modernas e ao Estado como garantidor da ampliação e da universalização do acesso a bens sociais. No Brasil, o campo mais antigo de ação estatal é a educação. Ainda assim, até os dias atuais, a cobertura em saúde e educação é “(...) marcada por públicos segmentados em face da modalidade pública ou privada e da qualidade variável dos serviços oferecidos (...)” (CARDOSO JR; JACCOUD, 2005: 235). Exemplar é o fato de que o ingresso ao ensino fundamental – não a todos os níveis da educação básica – seja considerado política universal, de caráter permanente e reconhecida como direito social.⁷⁷

A temática das políticas e gestão da educação tem sido o núcleo de muitos estudos e pesquisas nos cenários nacional e internacional. Trata-se de assunto com várias perspectivas, concepções e panoramas complexos em concorrência. Por isto, é imprescindível enfatizar iniciativas de sujeitos e contextos institucionais sob certos comprometimentos, regulações e alianças, procedentes de agências multilaterais e assumidos por executores políticos nacionais.

Oliveira; Duarte (2005), ao mirar a situação nacional imediata, tratam da política educacional e de sua conexão com a “regulação da pobreza”. Mostram como, em poucos anos, o país transitou da (re)conquista dos direitos para um recuo considerável na proteção social:

A Carta Constitucional de 1988 consolida muitas das reivindicações presentes nas pautas dos movimentos que emergem com a derrocada do regime militar. Contudo, logo após ser promulgada, tal Carta passou a ser alvo de críticas do governo Sarney (1985-1989) e dos setores mais conservadores, sendo as conquistas sociais consideradas responsáveis pela ingovernabilidade do País. A década de 1990 inaugura-se com o governo Collor, que buscou operacionalizar o que ele chamava de modernização do Estado, ou seja, a implementação de reformas estruturais como os processos de privatização, de liberação de importações, de desregulamentação da economia e o corte nos gastos públicos. O Brasil entrou nos anos de 1990 vivenciando uma era de reformas que significavam um processo de desconstrução da agenda social da Constituição de 1988, buscando desvencilhar o Estado dos compromissos sociais ali firmados,

⁷⁷ Explicam os pesquisadores Jaccoud e Cardoso Jr. em nota de rodapé: “Considera-se aqui o ensino fundamental como a única política de educação plenamente inserida no Eixo dos Direitos Incondicionais de Cidadania Social. Com relação ao ensino médio, superior e profissional, nos quais se concentra a maior parte dos gastos federais em educação, a rigor, estes não atendem aos critérios usados para classificar as políticas neste Eixo da Cidadania Social.”

bem como um engajamento do País à nova ordem capitalista mundial, tornando-o capaz de competir na lógica do mercado livre e adotando as políticas de corte neoliberal (OLIVEIRA; DUARTE, 2005: 284-285).

As pesquisadoras identificam forte tendência de focalização da política educacional no Brasil, obedecendo a uma tendência já evidenciada na condução das políticas sociais em geral. De tal modo que se esparge “(...) um esvaziamento do sentido das políticas educacionais que recuperam a noção de integralidade na formação humana, para o que a cobertura ampla e universal é indispensável, ao mesmo tempo em que passa a ser confundida com política social de alívio à pobreza” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005: 295).

Outra face desse conjunto de reformas materializa-se pela procura, ainda tímida e periférica no país, de participação mais ativa na esfera pública. Intrínseca, por um lado, aos processos de democratização e de ampliação dos âmbitos de cidadania; e, por outro, à desresponsabilização do Estado pelas matérias sociais, a participação vem sendo adjetivada e concretizada sob inúmeras e controversas formas.

Cury (2001) levanta vários elementos que se agregam para inibir, parcial ou totalmente, o envolvimento civil na vida pública: situação econômica perversa, condições opressivas de vida, pouco acesso a conhecimentos específicos “arrefecem movimentos com as melhores intenções”. Outrossim, mais um obstáculo une-se aos arrolados: a nossa tradição histórica de parte da população – construída com a atuação/omissão das elites – de ver no Estado um ente a ser sugado ou um substituto da ação direta:

As reformas ‘pelo alto’, a tradição de ‘conciliação das elites’ e a política do ‘favor’ sufocaram movimentos de participação ou de contestação e fizeram do Estado mais um instrumento de troca política do que um aparato capaz de alargar as dimensões da cidadania (CURY, 2001: 57).

Os estorvos não obstam em definitivo a participação no campo educacional. A (quase) universalização do ensino fundamental, a conexão entre políticas educacionais e compensatórias, o financiamento estendido a toda a educação básica, a legislação educacional e de assistência social, o aparato jurídico, a expectativa de mobilidade social conjugam-se para induzir à participação. Sem contar que a reestruturação produtiva, o surgimento de novas profissões e a extinção de tantas outras, a perda ou ganho de poder de grupos e segmentos

populacionais, as crises cíclicas do capital desdobraram-se em novas exigências sociais, políticas, culturais.

Participação também é um conceito em contenda, especialmente neste quadro em que políticas educacionais submetem-se “à política fiscal do Estado mínimo⁷⁸ e da macrogestão da economia”. Em um quadro de transferência de responsabilidades estatais, de “autonomia decretada” e de descentralização irreversível, a participação da comunidade escolar é solicitada, tanto por parte de governos, na aposta modernizadora, quanto por parte das unidades escolares, em luta pela sobrevivência. Para Motta, há a imposição da participação, que são “(...) os formatos participativos criados pela própria administração”, preocupados com “maior eficiência da organização, para a melhoria dos canais de comunicação e de nível de satisfação”. Mesmo enviesados, não devem ser descartados e “não são necessariamente indesejáveis” (MOTTA, 2003: s/p).

Afinal, a participação é um interesse de mão dupla: de quem administra e de quem é administrado. Para Motta, participar é uma forma que os administrador podem empregar para diminuir a coerção inerente à administração:

⁷⁸ Expressão largamente utilizada para explicar a diminuição do papel do Estado em algumas áreas e usada principalmente a partir dos anos 1990. Reproduzimos o verbete do Glossário ‘Navegando pela História da Educação’: “Concepção fundada nos pressupostos da reação conservadora que deu origem ao neoliberalismo. A idéia de Estado Mínimo pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionais* e eficientes possíveis. Ao Estado Mínimo cabe garantir a ordem, a legalidade e concentrar seu papel executivo naqueles serviços mínimos necessários para tanto: policiamento, forças armadas, poderes executivo, legislativo e judiciário etc. Abrindo mão, portanto, de toda e qualquer forma de atuação econômica direta, como é o caso das empresas estatais. A concepção de Estado mínimo surge como reação ao padrão de acumulação vigente durante grande parte do século XX, em que o Estado financiava não só a acumulação do capital, mas também a reprodução da força de trabalho, via políticas sociais. Na medida em que este Estado deixa de financiar esta última, torna-se, ele próprio, “máximo” para o capital. O suporte do fundo público (estatal) ao capital não só não deixa de ser aporte necessário ao processo de acumulação, como também ele se maximiza diante das necessidades cada vez mais exigentes do capital financeiro internacional. Para o seu estudo é fundamental a consulta às obras de István Mészáros, **Para além do capital** (2002); Francisco de Oliveira, **Os direitos do antivalor** (1998). Sobre o impacto da concepção de Estado mínimo nas políticas educacionais no Brasil, ver Pablo Gentili e Tomaz Tadeu da Silva (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação** (1994); **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo** (1996); Pablo Gentili (Org.), **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública** (1995); **Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária** (2001); Marilena Chauí, **Escritos sobre a universidade** (2001); João dos Reis Silva Jr., **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC** (2002)”. MINTO, Lalo Watanabe, grifos do autor.

Evidentemente, participar não significa assumir um poder, mas participar de um poder, o que desde logo exclui qualquer alteração radical na estrutura de poder. Ainda, freqüentemente é difícil avaliar até que ponto as pessoas efetivamente participam na tomada e na implementação das decisões que dizem respeito à coletividade e até que ponto são manipuladas. Uma observação mesmo superficial de algumas experiências participativas revela que os dois aspectos não são excludentes, isto é, que é perfeitamente possível que a coletividade influa sobre o poder, ao mesmo tempo em que este procura cooptá-la para seus objetivos (MOTTA, 2003: s/p).⁷⁹

O autor afiança que “em um mundo cada vez mais administrado”, os experimentos participativos, em sua maioria, são de natureza consultiva, por meio dos órgãos de representação, e não de perfil deliberativo. É fundamental compreender que a participação não permite uma mudança radical das estruturas do poder, mas uma distribuição de suas fatias.

A trama do reconhecimento ilustra a contenda: participar como um igual na vida social começa a fazer sentido para faixas cada vez mais amplas da população. Entretanto, no modelo societário dominante não há espaço para a igualdade de *status*, dado que “os padrões institucionalizados de valoração cultural constituem alguns atores como inferiores, excluídos, completamente ‘os outros’ ou simplesmente invisíveis” (FRASER, 2007: 108). Precedem e acompanham estes padrões as graves disparidades distributivas inseparáveis do arranjo socioeconômico mundial.

As novas formas de exploração do capitalismo contemporâneo revelam e geram desigualdades. Estas, somadas aos interesses políticos e às reivindicações sociais, têm efeitos sobre o campo neoliberal que ainda sobrevive em escala mundial. Não sendo um bloco monolítico, o neoliberalismo tem seus próprios dilemas e problemas, eivado por contradições e mudança conjuntural dos ventos. As medidas tomadas pelos governos acabaram por elevar perigosamente o nível de tensão e pobreza, as lutas contra os neoliberais começaram a tomar corpo, os deslocamentos de imigrantes cresceram, as crises do capital foram (re)alimentadas pela procura do lucro incessante. Esse estado de coisas vai imprimindo movimento e agitando o conteúdo do consenso neoliberal que vem assumindo um caráter conveniente a cada momento:

⁷⁹ Artigo publicado no Scielo on-line em 2003 como parte das homenagens prestadas ao seu autor, falecido no mesmo ano. O artigo foi originalmente divulgado na então Revista da Faculdade de Educação (à qual a Revista Educação e Pesquisa dá continuidade), em seu volume 10, número 2, de 1984.

Se os anos 1980 representaram um período onde o enfoque dominante era nos mercados, ou no início dos anos 1990 nos mercados e nos Estados, então o final da década de 1990 pode ser visto como um regresso ao social, mas sempre com um *focus* no primado dos mercados (ROBERTSON, 2005: 22).

Como visto no início do item, o século XXI tem se caracterizado pelo mitigar da euforia neoliberal, quando até mesmo seus postuladores – oportunamente - reclamam Estado forte e controle sobre os chamados excessos do mercado. Como anteriormente mencionado, a última batalha perdida é a derrocada financeira norte-americana em 2008 que espalhou consequências desastrosas em nível mundial, gerando desemprego, recessão, instabilidade social. Contudo, é provável que o recuo seja temporário e tático, não sendo sinônimo de adoção de outra cartilha que não a liberal.

Mesmo que o ideário neoliberal não consiga mais retomar o prestígio anterior, visto haver indícios de que estamos diante da construção de outro ciclo de discursos hegemônicos, permanecemos sob o signo do capital e lidamos com as (outras) dívidas e heranças do passado recente.⁸⁰ Almeida (2003) distingue que o conteúdo enrustido “neo-higienista” em voga não dá sinais de cansaço ao objetivar a segregação dos pobres dos contextos de sociabilidade dos incluídos:

Revela-se, assim, para Ribeiro (2000) um emergente e cruel fenômeno: **a sociedade desloca-se do social**. A **sociedade** passa a significar tudo aquilo que deu “certo”, que representa a inclusão social num código cada vez mais globalizado pela *mídia*, Internet e avanço tecnológico (informática, robótica, etc.); e o **social** exprime o contrário: o atraso, a exclusão social (ALMEIDA, 2003: 06, grifos do original).

Há um deslocamento do discurso que incorpora fortemente a palavra “exclusão” e, em continuidade, receita as políticas de inclusão para quase todos os males. A

⁸⁰ A análise de Vinícius Torres Freire na Folha de São Paulo sobre os dados da PNAD 2008 mostra o tamanho do abismo interno do país, considerando que houve uma leve queda na desigualdade de renda entre os assalariados, não na relação capital/trabalho. Assim, “(...) no ritmo da melhoria da última década, levará 25 anos para que o Brasil se torne tão desigual quanto os EUA de hoje, o mais desigual dos países ricos, ou uns 15 anos para se assemelhar ao México nesse quesito. A diferença da renda apropriada pelos 10% mais pobres e pelos 10% mais ricos é o triplo da média dos 18 países do G20 (afora Brasil e União Europeia, o 20º dos 20), grupo onde o Brasil devaneia seus sonhos de suprema potência e relevância. No G20, além dos ricos, estão Índia, China, Indonésia, África do Sul, México, Argentina e Turquia. A renda domiciliar per capita média é de R\$ 455 para 60% do país (menos que um salário mínimo).” O autor chama a situação de “mediocridade sustentável”. Retirado de ‘Paz social: o povo é barato’, matéria publicada em 20/09/2009 no caderno economia.

escola é lembrada tanto para encarregar-se da inclusão social quanto para diminuir a exclusão social. Cobra-se que a instituição socialize o saber produzido em um contexto de rápidas mudanças tecnológicas, pois este é requerido para uma possível condição de inserção, principalmente no mundo do trabalho. Outra demanda é aquela proveniente da inclusão das diferenças sociais e culturais, aguçadas pela lógica homogênea do capitalismo global (BONETI, 2001).

O primado da exclusão desenvolve-se em um período em que a escolarização orienta-se por dois aspectos inseparáveis: a democratização do acesso que, no caso brasileiro, conforma-se como processo tardio e ainda longe da plenitude; e a modernização, que sujeita as políticas educativas à racionalidade econômica.

Canário defende que toda esta situação obriga a escola a refletir sobre o seu papel. E mais, obriga a sociedade e o Estado a repensarem a própria forma escolar:

A importação para o campo educativo da problemática da exclusão, fazendo corresponder, de modo simétrico, um fenómeno que seria exterior à escola (exclusão social) a um outro fenómeno, este interno à escola (exclusão escolar), exprime não um agravamento dos problemas especificamente escolares, mas sim uma maior sensibilização por parte da instituição escolar a fenómenos de natureza social cuja origem se situa no mundo do trabalho (CANÁRIO, 2004: 50).

O que pode nos aguardar neste século ainda recém que herda a escola de massas com uma pujança considerável, mas em risco? Risco porque não atende a todos, porque desatende muitos dos que conseguem ultrapassar seu umbral, porque absorve cada dia mais a “questão social”.

1.4 – UMA BÚSSOLA PARA A EDUCAÇÃO – Discutindo exclusão e inclusão

**E cada instante é diferente, e cada homem é diferente,
e somos todos iguais. No mesmo ventre o escuro inicial,
na mesma terra o silêncio global, mas não seja logo.**

Carlos Drummond de Andrade

A proposta de discutir a exclusão como noção impõe-se porque sua clarificação não serve apenas ao debate teórico. Porque, por meio dele, a própria realidade também é construída. Em função dos objetivos do trabalho, nos deteremos sobre a relação exclusão/escolarização. Se Dubet (2006) aborda o tema de forma mais abrangente: ‘Integração: quando a “sociedade” nos abandona’, tencionamos tratá-lo sob o enfoque mais restrito da ‘Integração: quando a “escola” nos abandona’.

A terra ainda é a grande demanda dos movimentos sociais do campo. Mas não é a única. Educação do Campo e reforma agrária associam-se, sendo a segunda a questão fulcral de origem. E a primeira somente se organiza de maneira fiel aos postulados legais quando há algum foco de movimento social do campo. De modo geral, a questão educacional vem ocupando a pauta de reivindicações dos povos rurais há algum tempo:

Nesse sentido, há movimentos sociais e organizações populares que estão tentando reagir, assumindo a proposta de uma educação básica do campo, como é o caso das: Escolas Família Agrícola (EFAs), do Movimento de Educação de Base (MEB) que tem um trabalho com a alfabetização de jovens e adultos; o MST, com as escolas de assentamento e acampamento, além de ter uma formação específica de professoras/114n próprios; o Movimento dos Atingidos pela Barragens (MAB) com suas escolas de reassentamento; as escolas indígenas, juntamente com as comunidades remanescentes de quilombos, além das experiências em diversas comunidades de base que lutam isoladamente” (NASCIMENTO, 2002: 460).

Diversos trabalhos científicos mostram que educação, processos de reforma agrária e políticas de assentamento conjugaram-se ao desenhar “novos horizontes de inserção” e “demandas por direitos e participação”. A qualificação profissional e a escolarização emergem

nas “(...) exigências de letramento relacionadas à gestão técnica, econômica e ambiental do empreendimento agrícola, à organização sociopolítica dos assentamentos e sua representação perante os poderes públicos” (DI PIERRO; ANDRADE, 2009: 246).

Outro aspecto necessariamente tem impacto sobre as demandas de educação e de escolarização – as mudanças pelas quais passa o mundo rural. Como mostrado por pesquisadores e órgãos oficiais, há diversidade na população que mora no campo, reconhecida nas diretrizes educacionais. “O campo deixou de ser o passado para ser o contemporâneo e sua diferença deixou de ser o atraso para ser o singular e diferente num mundo de diferentes e do direito à diferença (...)” (MARTINS, 2005: s/p).

Se o intelectual proclama o direito à diferença, no caso brasileiro este está atrelado a uma reivindicação anterior: o direito à igualdade dos moradores das áreas rurais em relação ao acesso, permanência e qualidade social da educação básica. Munarim descreve bem o dilema que permeia a causa: “Ou seja, ao mesmo tempo em que se pautam pelos princípios republicanos da busca do atendimento igual e universal por parte do Estado, buscam também formas de atendimento particular aos interesses de formação de sua base social específica” (MUNARIM, 2006: 17).

Um dos primeiros fatores que, de modo geral, população e governo identificam como um fator de promoção de igualdade é a educação formal. Empiricamente, pesquisas mostraram que a educação tanto pode ser fator de mobilidade social como também pode reproduzir a situação das classes sociais. A coexistência contraditória desses elementos faz da América Latina uma arena privilegiada para estudos, pois nesta região há sistemas de ensino estabelecidos antigos e grandes dessemelhanças econômicas (STROMQUIST, 2004).

Para a autora, o conceito de igualdade em educação refere-se “(...) essencialmente, ao modo como um bem educacional é distribuído entre os membros de uma população” (STROMQUIST, 2004). E arquiteta uma tipologia para deliberar sobre a igualdade educacional:

Existe uma tipologia bem aceita para definir a igualdade educacional, dotando-a

de quatro dimensões: igualdade de acesso (matrículas), igualdade de obtenção (também chamada de sobrevivência), igualdade e produção (ou de alcance do aprendizado) e igualdade de resultados, ou o retorno decorrente da escolaridade (Farrell, 1992). Outros observadores (notavelmente Coleman, 1968) incluem também uma quinta dimensão, ou igualdade de tratamento (ou acesso à boa qualidade de professores, materiais e experiência educacional em geral). Mais freqüentemente, definições de igualdade referem-se à distribuição imediata de recursos (acesso, professores e infraestrutura), e, em menor escala, à obtenção e, em muito menor escala, ao alcance do aprendizado, à natureza da experiência educacional, a partir da perspectiva dos alunos, e os retornos decorrentes da escolaridade (STROMQUIST, 2004: 13).

Os dados sobre o acesso são os mais pesquisados, o que dificulta a sobre o quadro geral da igualdade educacional latino-americana. Apesar disto, a pesquisadora demarca algumas formas de desigualdades desta região: entre ambientes urbanos e rurais, escolas públicas e particulares, distribuição irregular de professores, efeito combinado de classe e sexo, distribuição de recursos materiais.

Stromquist (2004) afirma que, indubitavelmente, as maiores desigualdades são entre escolarização rural e urbana. De maneira geral, ao sul do continente americano, as populações indígenas têm sido obstadas de frequentar e concluir a escola, geralmente localizada no meio rural. No Brasil⁸¹ e na Colômbia, além dos indígenas, o estorvo abrange também os alunos de ascendência africana.

O “futuro teimoso das desigualdades” (STROMQUIST, 2004) parece subsistir pelas condições e forças sociais atuantes na região: racismo persistente, pobreza arraigada, filosofia e política neoliberais. E os sistemas educacionais que temos, assinalados por sua dualidade e diferenciação, não conduzem nem à solidariedade nem à democracia.

Do ponto de vista dos textos legais, Cury (2001) informa que a educação é tratada como elemento indispensável da cidadania e instrumento de inserção profissional. Internacionalmente, documentos assinados pelos países junto à Organização das Nações Unidas

⁸¹ No caso brasileiro, a educação do campo inclui as experiências educacionais criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caçaras, quilombolas, seringueiros, agricultores.

(ONU) divulgam e ratificam este direito no artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, na Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino de 1960 e no artigo XIII do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 e, recentemente, no documento de Jomtien.

No Brasil, o ordenamento jurídico dispõe a educação como princípio e norma, sendo direito expresso no artigo 205 da Constituição Federal vigente: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para a inscrição materializar-se, foi percorrido um longo trajeto que, empiricamente, tem “herdeiros e deserdados”.

Draibe (1995), ao analisar as políticas sociais brasileiras, mostra os fundamentos das intervenções estatais nesta área, em especial para com os “deserdados”:

Entre os anos 30 e os anos 80, o Brasil logrou construir um sistema de políticas sociais – um Estado de bem-estar social do tipo *meritocrático-particularista*, para usar a tipologia de Titmus/Ascoli, ou conservador, segundo a classificação de Esping-Andersen, diferente então tanto de um modelo *residual* ou *liberal* quanto de um padrão *institucional-redistributivista* ou *social-democrata* (DRAIBE, 1995:201, grifos do original).

Consoante a pesquisadora, as “resistentes raízes da nossa insuficiente política social” localizam-se no fundamento de origem do nosso Estado Providência ou de Bem Estar Social, qual seja, a capacidade de cada um – por mérito, recursos individuais e familiares, produtividade, inserção na produção – em solucionar suas necessidades. Portanto, as parciais providências do Estado através das políticas sociais visavam, por um lado, ampliar as oportunidades básicas e, por outro, amenizar a ação do mercado. De tal modo que o gasto social público encerrava um perfil residual e não ostentava “(...) papel redistributivo que pudesse alterar significativamente as posições originais de renda e de recursos das pessoas e famílias” (DRAIBE, 1995: 203). A insuficiência acometia tanto as políticas universais (educação, saúde) quanto as ações assistenciais focalizadas.

Embora a percepção das deficiências do sistema de políticas sociais seja evidente, não deve, contudo, ofuscar os processos de negociações, derrotas e conquistas que envolveram diversos sujeitos e custos econômicos e sociais em sua edificação e funcionamento (DRAIBE, 1995). Décadas de funcionamento deste sistema afetaram positivamente as condições de vida da população mais vulnerável, conquanto não contribuíram efetivamente para elevar o patamar de dignidade da vida dos brasileiros.

Os anos 1980 trouxeram o processo de agonia do autoritarismo e de vitalidade da sociedade civil. Por isto, a reestruturação do sistema brasileiro de proteção social ganhou centralidade na agenda. De acordo com Draibe (1995), o resgate da dívida social torna-se tão importante quanto a liquidação de outras dívidas: institucional, externa, interna etc. O processamento da pauta democrática, em meio a uma crise que deflagrou ajustamentos econômicos recessivos que atingiram duramente empregos e salários, engendrou a Constituição Federal de 1988. A Lei mostrou-se elemento fundamental na construção da prerrogativa do “direito a ter direitos” e no acerto de contas com um passado injusto e desigual.

Para Draibe (1995), as modificações constitucionais projetam um reposicionamento do nosso Estado Providência, passando de um “modelo meritocrático-particularista” para um “modelo institucional-redistributivo”, qual seja, de caráter mais universalista e igualitário. A educação alcança um padrão mais generoso e ampliado:

Aí a educação torna-se o primeiro dos direitos sociais (art. 6º.), o ensino fundamental, gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo, os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, se torna princípio de toda a educação nacional. O texto constitucional reconhece o direito à diferença, de etnia, de idade, de sexo e situações peculiares de deficiência (CURY, 2008: 216).

Extemporaneamente, o Brasil aproximou-se da universalização do ensino fundamental, disciplinou o financiamento, expandiu o ensino médio e ampliou o atendimento na educação infantil. Estes aperfeiçoamentos ainda não foram capazes de equacionar as disparidades

de região, classe, etnia, lugar ou de mudar substancialmente um critério de difícil definição – a qualidade.

Contudo, se os efeitos estão ainda aquém da legislação, isto não torna o arcabouço legal menos valoroso. A Constituição espelha como texto, prática discursiva e prática social articulam-se, pois somente em uma conjuntura de democratização institucional e de participação organizada seria possível a regulação de direitos e deveres tal como estabelecida em seu teor. De acordo com Fairclough (2008), a análise do conteúdo legal deve ser enxergado em sua tridimensionalidade e considerar seu papel nas mudanças sociais. Lentas, mas mudanças:

Hoje, até mesmo setores mais conservadores do espectro político reconhecem que os graves problemas sociais extra-escolares interferem negativamente no acesso, na trajetória e no desempenho dos alunos procedentes de famílias de baixa renda não foi prioridade nem em políticas públicas, nem na ação de significativos segmentos das elites. O “empurra empurra” entre os poderes gerais do Império e dos poderes provinciais, a iniquidade da escravatura, a descentralização sem recursos desde o Ato Adicional e a perversa distribuição da renda geraram uma herança até hoje pesada e não superada e que articula fatores sociais, étnicos, espaciais, regionais e o acesso, a permanência e o desempenho qualitativo na escola (CURY, 2008: 217).

Se debate sobre o agravamento de antigas e o surgimento de novas desigualdades espraia-se em nível mundial, dentro das fronteiras nacionais, é sobrepesada pelo patrimonialismo,⁸² autoritarismo, paternalismo e herança escravista.

Sem perder de vista a história, indagamos acerca do panorama brasileiro atual, em que quase todos adentram o ensino fundamental e cerca de ¼ concluem o ensino médio:⁸³ Por que há tamanha defasagem “(...) entre a efetivação do direito universal de entrada no sistema escolar e a realização integral do direito de saída do sistema escolar?” (SAES, 2008: s/p). E também por quais motivos

⁸² Como indicação bibliográfica, o clássico “Os donos do poder” de Raimundo Faoro.

⁸³ Segundo dados do Censo Escolar 2009, 31.705.728 alunos estão matriculados no ensino fundamental e 8.337.160 no ensino médio no regular. Na modalidade Educação de Jovens e Adultos, 3.094.524 estão no ensino fundamental, 1.566.808 no ensino médio. Os dados estão disponíveis e foram pesquisados no sítio eletrônico do INEP.

(...) alunos ditos “pobres” – isto é, oriundos das classes trabalhadoras manuais – estão relegados a uma *trajetória escolar curta*, que inclui a conclusão do ensino fundamental ou, no máximo, do ensino técnico de nível médio. Já os alunos ditos “ricos” (classe média-média ou classe média-alta, classes proprietárias) conseguem cumprir uma *trajetória escolar longa*, que abrange o ensino médio e o ensino superior (e, nos dias que correm, não só a graduação como também, cada vez mais, a pós-graduação) (SAES, 2008: s/p, grifos do original).

Para o professor, é indispensável a análise da relação entre “o que fazer” com a escola pública e “o que fazer” com o modelo societário atual. Neste, os limites sociais, econômicos e ideológicos não permitem avanços no funcionamento da escola pública, a despeito das “soluções regeneradoras” da engenharia social. O Estado capitalista implementa uma política educacional seletiva para corresponder à divisão social do trabalho. Outrossim, deve garantir uma “aparência igualitária e niveladora” para o sistema educacional. “É da essência do Estado capitalista se apresentar como representante dos interesses de todos os cidadãos, em todos os níveis de sua ação” (SAES, 2008: s/p). Aparenta ser, mas não o é.

Seguindo seu raciocínio, alega que a coexistência entre fracasso e sucesso é um problema insolúvel, posto que o sucesso do acesso (ao ensino fundamental) convive com o fracasso do rendimento ou de uma trajetória escolar alongada. O mito da escola única escamoteia o fato da instituição ser “essencialmente diferenciadora e aparentemente igualitária – niveladora”. Continua, ao declarar que quem edificou a escola nesta moldura foram “(...) os agentes ideológicos e políticos da classe média,⁸⁴ como a burocracia estatal e os partidos de orientação reformista” (SAES, 2008: s/p).

A política educacional “universalista” é reconvertida em pelo menos um sentido: o de “educação para todos”, embora não “a mesma educação para todos”. A análise sociológica do autor caracteriza os óbices políticos para a materialização do pleno direito à educação, pois é

(...) particularmente difícil promover, dentro dos limites da sociedade capitalista, a superação dos dois grandes obstáculos à concretização do direito universal de saída do sistema escolar, que se confunde com o direito efetivo ao cumprimento

⁸⁴ O autor cita Bourdieu, autor que analisava a classe média como “a fração dominada da classe dominante”.

de uma trajetória escolar longa: a) o padrão altamente concentrado de distribuição da renda; b) a convergência entre o padrão do ensino público e o universo cultural/ideológico da classe média (SAES, 2008: s/p).

Se os herdeiros estão em usufruto do legado, os deserdados são agrupados em uma categoria exaustivamente utilizada para explicar e abonar boa parte das políticas atuais, inclusive as educacionais: a exclusão. O assunto vem sendo bastante estudado⁸⁵ mundo afora e as abordagens teóricas são diversas. Aliada à exclusão, cruzam-se vocábulos outros como inclusão, universalidade, igualdade, desigualdade, diferença, diversidade, reconhecimento, identidade.

De início, consentimos que mudanças multidimensionais afetam as instituições socializantes clássicas – família, escola, igreja, trabalho – ao gerar sofrimento nas pessoas e nos distanciar de uma sociedade justa e igualitária:

Se olhar para os parceiros da escola, a família está a mudar de características, as igrejas estão a perder influência e não se vislumbra outra moral (laica) que substitua a moral religiosa. O trabalho cada vez é mais escasso. Portanto, as grandes instâncias socializadoras estão em profunda crise e o que é que acontece? Diante desta crise, para onde se passam as responsabilidades? Para a escola. Está aqui um presente envenenado. Aparentemente, à escola se dão muito mais responsabilidades, mas é de fato um presente envenenado (TEODORO, 2005: 228).

Por isto, de modo ordinário, discutiremos algumas das interpretações atribuídas ao termo exclusão, sua configuração no sistema capitalista e, especialmente, no campo educacional, a noção adotada pelas políticas públicas e as acepções de inclusão/exclusão no contexto escolar.

A relação exclusão e escola torna-se visível pelo fracasso, em suas várias faces, de camadas consideráveis do alunado, tendo como saldo a precariedade e a negatividade (SPOSATI, 2000). Mídia, administradores, políticos, professores, sindicatos, ONGs, entre outros, elevaram o binarismo exclusão/inclusão à condição de panacéia explicativa das desigualdades e injustiças que são socialmente produzidas. A constatação caminha em círculo: quanto mais exclusão social, mais fracasso escolar e quem mais fracassa, mais é excluído. O risco reside no

⁸⁵ Lahier, Dubet (França), Canário, de Sá, Alves, Correia, Santos (Portugal), Tiramonti (Argentina), entre outros.

fato de que

(...) essa leitura causal, e que não deixa de ter razão, mecaniza a análise, cria a justificativa e com isso retira a questão da dinâmica da vida e do viver. Em outras palavras, a leitura causal, ainda que concreta, leva à naturalização da questão: há fracasso porque há exclusão, ou vice-versa. Aliás, já ouvimos de várias autoridades essa consideração. Essa naturalização tem seu registro de nascimento abonado pelas teses neoliberais. Afinal, como dizia Adam Smith, se os dedos das mãos são desiguais, por que os homens não o serão? (SPOSATI, 2000: 21).

A pergunta põe em questão a desigualdade humana: é cabível compactuar com a segmentação da sociedade? Quais são os padrões básicos que garantem a dignidade humana? O fracasso das crianças e jovens é um dos pesadelos que perturba os sonhos de uma sociedade que se quer justa.⁸⁶ O confronto entre racionalidade e universalidade – princípios da Modernidade – e diferença e heterogeneidade – forças contemporâneas – norteia o debate jurídico, sociológico, filosófico e educacional.

A princípio, tomemos o termo ‘universal’, marcado pela polissemia e que nos reporta a diferentes tradições de pensamento. Uma primeira significação vincula-o ao Iluminismo. Mesmo em divergência, os pensadores dos séculos XVII e XVIII partiam de um mesmo princípio: o homem, ser objetivamente dado, raiz de toda sociedade, racional, capaz de sair do estado natural através do contrato social (ORTIZ, 2007).

A linguagem seria o traço universal entre os homens, mas a língua igualmente os separa e os divide. “O universal termina onde começa a cultura e a língua. Esse é o problema” (ORTIZ, 2007: 08). Parece plausível dizer que não existe o universal, mas vários universais: históricos, que se contradizem e até competem entre si.

Ortiz (2007) argumenta que também é polissêmico o termo diferença. De modo geral, as sociedades tradicionais do passado cultivariam o espírito comunitário, enquanto a modernidade pode ser vista como um processo contínuo de diferenciação. Os agrupamentos

⁸⁶ Como afirma o professor Arroyo na publicação Em Aberto (2000).

rurais tenderiam a uma maior coesão, as cidades inclinariam-se para relações anônimas e impessoais. Nas últimas, a irredutibilidade do indivíduo e a manifestação das diferenças caracterizariam-se pela inevitabilidade. Os lugares urbanos, especialmente os contemporâneos, favoreceriam a entrada em cena das diferenças:

A diferença não possui um valor “em si”, uma “estrutura” ou “essência” atemporal. A diversidade existe em situações históricas determinadas, ela deve também ser qualificada. Nesse sentido, não é tanto a oposição em relação ao universal que interessa, mas como a mudança de contextos incide sobre a nossa compreensão desses conceitos (ORTIZ, 2007: 10).

Essa linha de raciocínio leva o autor a abordar a problemática da globalização. Avisa que, não tendo a intenção de tratar de todas as suas dimensões, considera que o processo da globalização delibera uma nova situação. “Uma situação é uma totalidade no interior da qual as partes que a constituem são permeadas por um elemento comum” (ORTIZ, 2007: 10). Nestes termos, evita-se um falso dilema, “a oposição entre homogêneo e heterogêneo”, dando condições de se meditar simultaneamente entre o comum e o diverso (ORTIZ, 2007).

O professor toma como exemplo típico da inflexão atual a outrora busca por uma língua universal. Durante séculos o mundo ocidental perseguiu o objetivo de, mediante uma língua em una, integrar os povos, superar as ignorâncias e comungar valores universais. O quadro mudou radicalmente desde a última década do século passado. O monolinguismo passou a ser visto com desconfiança e inúmeros trabalhos apontam os perigos do desaparecimento de idiomas mundo afora. Hoje, pluralidade linguística significa riqueza, diversidade, patrimônio a ser preservado. Já o unilinguismo ficou associado ao empobrecimento, declínio, restrição.

Uma forma de reação perante esta mudança seria avocar o fim do universal, como alguns intelectuais da chamada pós-modernidade fizeram. Esta forma de pensar, por um lado, transmite uma ideia de que o passado teria sido um equívoco e que os “grandes relatos” não dariam conta de explicar as complexidades do mundo. Por outro, notifica a luminosidade do presente, capaz de dar conta e de imprimir visibilidade às questões da pluralidade. Assim,

diferenciação e pluralismo fundiriam-se no conceito de democracia, entendimento que Ortiz (2007) considerada equivocado.

Para ele, as diferenças devem ser situadas e refletidas levando-se em conta a história, geografia, economia, política e suas relações com outrem. “O relativismo é uma visão que pressupõe a abstração das culturas de suas condições reais; tem-se a ilusão de que cada uma delas seria inteiramente autocentrada” (ORTIZ, 2007: 14).

Essa concepção quer ser uma “(...) operação lógica”, mas contém “algo de ideológico.” O pluralismo hierarquiza as diferenças de acordo com as relações de força e escamoteia disputas em torno do poder. O discurso da diversidade oculta questões como a desigualdade, em um mundo onde são flagrantes as assimetrias entre países, classes sociais, etnias, gerações, localizações geográficas, entre outras. As interações entre as diversidades não são discricionárias (Ortiz, 2007), reportam necessariamente a certas ordenações e condições sociohistóricas.

Na globalização, o par oposto ‘universal e particular’ entrelaçaria-se, visto que “o diverso torna-se bem comum.” Enquanto a diferença seria atraída ao pólo do particularismo, da contenção, dos limites, da identidade, o universal nos chamaria para a expansão, para a humanidade, para o todo. (ORTIZ, 2007) As políticas da diversidade nos colocariam diante de um suposto paradoxo. As ações afirmativas deveriam ser contrapostas a ações mais universalistas e republicanas? Sem entrar no mérito de defesa ou condenação, o autor lembra: “Não obstante, não se pode esquecer que a valorização das diferenças se faz em nome de um ideal também universalista: democracia, igualdade, cidadania” (ORTIZ, 2007: 15). A luta política pelo “acolhimento da diversidade” não abre mão dos princípios igualitaristas, supostamente cônica de que a realidade sociológica é complexa, plural e contraditória.

Conclui o autor que os valores universais devem ser recuperados e solicitados para “ressignificar as diferenças.” Esses valores possuem o mesmo sentido e vigor que o Iluminismo lhes atribuía. Entretanto, ao manterem-se como perspectiva, transformam-se continuamente pelos processos de globalização.

Retornamos à exclusão e os modos para entendê-la e explicá-la. Para alguns, um dos possíveis equívocos que perpetramos “(...) é o de autonomizar conceitos, principalmente aqueles que qualificam uma situação. Ao não fazermos o contraponto, a “(...) tendência é examinar a questão de forma apartada, onde o horizonte da ação fica restrito a minorar ou melhorar (...)” (SPOSATI, 2000: 22). Não se pode definir exclusão sem construir sua antinomia, que não é o incluído, e sim o não excluído.

Assim sendo, seria plausível ver que o conceito, embora seja “(...) bipolar – isto é, a exclusão social opõe-se à inclusão – não há um “estado puro” de exclusão, mas esta é sempre relativa a um dado padrão de inclusão”. Outro ponto “(...) a ressaltar é não incorrer no erro de considerar exclusão social como sinônimo de miséria e pobreza” (SPOSATI, 2000: 30).

Balsa (2006) afirma que as categorias pobreza e exclusão “(...) não traduzem a mesma realidade, nem têm o mesmo estatuto teórico” (BALSA, 2006: 10). Segundo o autor, com a emergência do Estado Providência, a pobreza absoluta reportava a padrões de necessidades fisiológicas básicas. A pobreza relativa, a padrões médios de existência em cada sociedade de referência. Em outro tipo de abordagem, por intermédio de um exercício etimológico e histórico, o autor mostra que a palavra pobre exprime três tipos de carência: “ter pouco”, “valer pouco”, “ter pouca sorte” (ESTIVILL, 2006).

De qualquer modo, não sendo sinônimos, os termos pobreza e exclusão complementam-se e interpenetram-se (ESTIVILL, 2006). Para o pesquisador, a maioria dos autores reconhece que a publicação do livro de René Lenoir, “*Le Exclús*”, em 1974, é um marco da gênese do conceito de exclusão. O conceito nascido na Europa popularizou-se ao redor do mundo e, ainda que seja uma “palavra equívoca” pela polissemia e poder de ocultamento, sua utilização progride:

Desta forma, a exclusão social pode ser entendida como uma acumulação de fenômenos convergentes que se traduzem em rupturas sucessivas despoletadas no centro da economia, da política e da sociedade, e vão afastando e ou diminuindo o estatuto de pessoas, grupos, comunidades e territórios em relação aos centros de poder, aos recursos e aos valores dominantes (ESTIVILL, 2006: 120).

Sposati (2000) adverte para o fato de que exclusão pode ser entendida como fenômeno, processo, lógica, podendo levar a múltiplas interpretações e “gradação de situações”. A exclusão social estende-se a uma gama de características e valores culturais, podendo resultar em abandono, perda de vínculos, esgarçamento das relações de convívio, vinculando-se ou não com a pobreza. Insurge a necessidade de “ver por dentro” os dados e as estatísticas, o hiato entre o número e a inferência imediata.

Por uma outra vertente, Boneti (2006) explica que a noção de exclusão surge quando os vínculos formais com a produção decrescem e não permitem mais a existência de grupos sociais homogêneos, obrigando a um processo de individuação. Ficam expostas as fraturas da ossatura da sociedade assalariada e a necessidade de cuidados de suas vítimas, indivíduos cindidos dos seus laços coletivos, “entregues a si próprios” e que armazenam danos sociais: pobreza, desemprego, sociabilidade restrita, moradia débil, exposição a riscos etc (BONETI, 2006).

O pesquisador não considera a exclusão como categoria de análise, como o é classe social, mas uma problemática social. Defende que exclusão e classe social devem ser compatibilizadas para compreensão da realidade, a primeira como problemática social e a segunda, categoria de análise. Esta asserção apela para a trajetória histórica do vocábulo:

Em primeiro lugar, em decorrência da origem positivista da noção da exclusão social, partindo do pressuposto de dualidade e estaticidade das relações sociais. Assim, excluídas seriam as pessoas que estivessem fora do social, como os leprosos, os marginais, os doentes mentais etc. (...) Em segundo lugar, a própria origem positivista da noção de exclusão criou entraves na utilização desta noção na academia, em especial na brasileira, pela incompatibilidade do pressuposto de sociedade que esta noção trazia de sua origem com os estudos realizados pela academia crítica, em especial pelos marxistas, utilizando-se o referencial de classe. Em terceiro lugar, a trajetória histórica desta noção determinou o aparecimento de uma confusão metodológica a partir do entendimento de que a noção da exclusão social se constituísse de uma categoria de análise, assim como o de classe social. (BONETI, 2006: 115).

Continuando o raciocínio, faz severas críticas ao uso da palavra inclusão. De acordo com o professor, o termo absorve o significado de exclusão sem ser, no entanto, nem noção nem conceito. Trata-se de uma “positivação de uma problemática social” (BONETI, 2006: 116) que agrega duas dimensões desfavoráveis:

Em primeiro lugar em decorrência da transposição automática advinda da exclusão, uma espécie de positivação de uma dada condição social. Em segundo lugar, a partir dos ingredientes históricos que constituem esta palavra, desde o sentido positivo em relação à exclusão aos ingredientes trazidos da sociologia política conservadora, o sentido atribuído a esta noção, tanto na academia quanto pelas chamadas políticas públicas de inclusão, é de uma ação compensatória, sugerindo ser “normal” a desigualdade e a pobreza. Sugere a idéia da existência de um único projeto social, o da classe burguesa e esta classe guarda consigo o direito do controle do acesso aos bens sociais, aos serviços, ao conhecimento socialmente produzido, etc (BONETI, 2006: 123).

Se a palavra mãe – exclusão – tem sido empregada em análises que caminham na direção de superar a dicotomia dentro/fora, o mesmo não ocorre com as análises que apelam para a inclusão. Estes têm sido usadas para dissimular o monopólio dos bens e serviços públicos pelas classes economicamente favorecidas e encobrir a ineficácia das políticas e serviços destinados aos “mais desiguais”.

Se, por um lado, alguns perseveraram na condenação do emprego da noção de exclusão, por outro, Soulet (2006) averigua que sua utilização desempenhou papel considerável na abertura de campos de análise sociológica. Estabeleceu-se como “conceito-horizonte” a partir do qual foram interrogados “(...) os mecanismos de inclusão e de regulação necessários para que uma sociedade se mantenha e funcione” (SOULET, 2006: 78).

No cenário europeu, ao longo do século XX, sob o paradigma Taylorista/Fordista e nos quadros do Estado Providência,⁸⁷ houve avanços sociais significativos em alguns poucos países e por determinados períodos. Isto possibilitou análises teóricas que confirmam a multiplicação das desigualdades, vistas como “(...) um conjunto de processos sociais, de mecanismos e de experiências coletivas e individuais (...)”. Se algumas podem ser reduzidas, outras desenvolvem-se a partir das experiências pessoais (DUBET, 2003). Segundo este, a experiência seria, ao mesmo tempo, “representação emocional”, por conseguinte subjetiva, e “atividade cognitiva”, uma forma de “construir o real”.

Lembra o intelectual que, nesta área, “(...) a relação com os valores e com a política está sempre à flor da pele das teorias” (DUBET, 2003: 23). A igualdade democrática e as desigualdades capitalistas provocam tensão nas sociedades modernas. Este constrangimento aflui de dois aspectos indissociáveis.

⁸⁷ No caso brasileiro, não é possível igualar nosso Estado Providência aos moldes da maioria dos países europeus mais desenvolvidos.

O primeiro aspecto diz respeito ao fato de que, na modernidade, os indivíduos são vistos como cada vez mais iguais. As desigualdades, que por ventura carreguem, não podem basear-se na raça, nascimento e tradição, como outrora. Tanto Rousseau⁸⁸ quanto Adam Smith, em suas teorias de contrato social, admitiam o princípio da igualdade inicial, a partir do qual seria plausível discriminar as desigualdades justas e as injustas. A contínua dilatação do direito à igualdade, especialmente das oportunidades, vem contribuindo para que outras (e novas) desigualdades não possam ser tidas como impedimento para que o sujeito concorra nos desafios colocados pela sociedade (DUBET, 2003).

O segundo aspecto relaciona-se com o fenômeno das desigualdades estreitamente ligadas ao modo de operar capitalista, elemento funcional do sistema, erigido sob o fundamento de extração permanente da mais valia a partir do trabalho. O encontro destas duas faces da modernidade, a igualdade inicial e as desigualdades inerentes à relação capital x trabalho, gerou a formação do Estado e de formas de proteção e de direitos sociais, variáveis de país para país. A maioria das análises sobre a dinâmica social da modernidade define-se, simultaneamente, por uma aspiração à igualdade dos indivíduos e por uma desigualdade estrutural histórica e indissociável dos mecanismos de acumulação e desenvolvimento do capitalismo (DUBET, 2003).

Ainda de acordo com Dubet (2003), a pressão por acesso a bens e a áreas vistos como raros, proibidos ou reservados, anteriormente, a uma pequena elite, cresce de modo contínuo. Parece plausível dizer que a igualdade das expectativas e dos direitos tem sido reforçada, mas o movimento está longe de ser homogêneo. A tensão energiza-se porque as pessoas, grupos, organizações, movimentos sociais parecem, cada vez mais, intimamente cientes das suas desigualdades e do que lhes cumpre fazer para superá-las, denunciá-las, minimizá-las:

Por um lado, as desigualdades “pré-modernas” continuam reduzindo-se e aspiração pela igualdade de oportunidades e de direitos não enfraquece. Por outro lado, as desigualdades “funcionais” não desaparecem e, seguidamente, reforçam-se, mesmo sendo de natureza diferente, se conjugam, no entanto, na experiência dos indivíduos exacerbando a sensibilidade diante das desigualdades, como o indica o desenvolvimento de novos movimentos sociais: as lutas feministas, o movimentos comunitários, as lutas das minorias ou dos “sem”: sem papéis, sem moradia, sem trabalho... Evidentemente, a maioria

⁸⁸ Filósofo genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712/1778).

destas desigualdades não é nova; seguidamente até elas são menos fortes do que outrora, como no caso das desigualdades sexuais, mas elas constituem um novo objeto de pesquisa e de análise porque os atores têm uma consciência bem mais aguda do que nos contextos em que elas podiam participar da ordem natural das coisas (DUBET, 2003: 39).

Além da desigualdade de classe, posição dominante de boa parte das análises, as descrições das desigualdades podem ser multiplicadas a depender dos critérios de referência que podem ser, inclusive, individuais e/ou coletivos. Por exemplo, não podem ser ignorados os efeitos da dependência e da estigmatização sobre grupos sociais específicos quando estes são alvo de políticas focalizadas. Nem pode ser imperceptível o fato de que as camadas médias acabam sendo, geralmente, mais favorecidas como usuárias ativas de algumas políticas de caráter universal (DUBET, 2003). No caso brasileiro, podemos constatar esta situação na distribuição (assimétrica) de benefícios como saneamento básico, educação superior pública, segurança policial etc.

Já a cientista política Nancy Fraser, afiliada da teoria crítica, assevera que um dos traços do que se entende por globalização é a “crescente proeminência da cultura na ordem social”. Esta proeminência sobrevém sobre as perspectivas de justiça social a partir do que chama de “políticas de reconhecimento” e “políticas de redistribuição”.

Consoante Fraser (2007), as forças políticas progressistas, em luta pelo poder, organizaram-se basicamente em dois campos. Os proponentes das “políticas de redistribuição”, apoiados nas tradições trabalhistas, igualitárias e socialistas, buscam uma repartição justa de recursos e bens. Os proponentes das “políticas de reconhecimento” reclamam o respeito igualitário sem a submissão à cultura dominante ou às normas da maioria. A luta, então, desenrola-se eivada pelas tensões e desassociações entre as partes. Em certos momentos, as acusações mútuas enveredam na polarização. Os que se debatem pela redistribuição denunciam a “falsa consciência” do outro campo. Inversamente, os que querem o reconhecimento culpam os primeiros de insensibilidade perante seus pleitos e de um materialismo ultrapassado.

A justiça, para a cientista, impõe, necessariamente, o descarte destas falsas

antíteses. “Justiça, hoje, requer *tanto* reconhecimento *quanto* redistribuição. Nenhum deles sozinho é suficiente” (FRASER, 2007:103). Reconhece, porém, que integrar os dois elementos não demonstra ser tarefa fácil.

Segundo ela, há um apassivamento da política de classe nos movimentos sociais que, mesmo não tendo desaparecido, também não oblitera as reivindicações emergentes. “Nesta constelação, o centro de gravidade foi transferido da redistribuição para o reconhecimento” (FRASER, 2002:09). As lutas pelo reconhecimento, mesmo sendo heterogêneas, compartilham a gramática da politização da cultura, especialmente no que se refere à identidade e diferença (FRASER, 2002).

Fraser (2002) admite a ambivalência do momento de transição pelo qual passa o mundo. Que a justiça social abranja também as questões de identidade, diferença e representação configura um avanço. Entretanto, não é evidente que as lutas pelo reconhecimento estejam complementando ou aprofundando as lutas pela redistribuição igualitária:

Em vez de chegarmos a um paradigma mais amplo e rico, capaz de abraçar tanto a redistribuição como o reconhecimento, estaremos a trocar um paradigma truncado por outro: um economicismo truncado por um culturalismo igualmente truncado. O resultado seria um exemplo clássico de desenvolvimento combinado e desigual: as recentes conquistas notáveis no eixo do reconhecimento corresponderiam a um progresso paralisado, se não mesmo a francas perdas, no eixo da distribuição (FRASER, 2002: 09-10).

A professora aposta, então, em uma ‘concepção bidimensional de justiça’ que uniria as preocupações tradicionais com exploração, pobreza, desigualdades e diferenciais de classe com as preocupações salientadas pela filosofia do reconhecimento, especialmente as pertinentes ao desrespeito, imperialismo cultural e hierarquia de estatuto.

O aspecto distributivo surge na forma das desigualdades próprias da estrutura econômica da sociedade. Assim, a dimensão distributiva prevê a redistribuição em sentido lato, compreendida não somente como transferência de rendimento, também como reorganização da divisão do trabalho, mudança na propriedade e democratização das decisões sobre o

investimento.

Já o aspecto do reconhecimento desponta na forma de subordinação de estatuto, na dominação cultural, no desrespeito. A dimensão do reconhecimento propala a revalorização das identidades desrespeitadas e os produtos culturais dos grupos discriminados, a valorização da diversidade e os esforços de transformação na ordem simbólica (FRASER, 2002).

O ponto central da estratégia da cientista para tornar viável a “concepção bidimensional de justiça” é romper com o modelo padrão do reconhecimento, o da identidade. “Nesse modelo, o que exige reconhecimento é a identidade cultural específica de um grupo” (FRASER, 2007:106). Destarte, tal acepção acaba tornando-se problemática porque i) enfatiza a estrutura psíquica em detrimento das relações sociais; ii) submete os indivíduos a uma conformação de cultura coletiva; iii) reifica a cultura ao incentivar o separatismo e desconhecer as interações transculturais e, iv) obscurece as disputas internas, dando visibilidade às facções dominantes do próprio grupo. “Então, em geral, o modelo da identidade aproxima-se muito facilmente de formas repressivas do comunitarismo” (FRASER, 2007: 107).

A alternativa é tratar o reconhecimento como uma questão de *status social*. O modelo de *status* não reclama o reconhecimento da identidade específica de um grupo, ”(...) mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social.” Ao invés de significar depreciação e deformação da identidade, o não reconhecimento denota submissão social mediante a privação de poder participar como um igual na vida social. Reparar a injustiça requer uma política de reconhecimento,

(...) visando a não valorizar a identidade de grupo, mas superar a subordinação, as reivindicações por reconhecimento no modelo de *status* procuram tornar o sujeito subordinado um parceiro integral na vida social, capaz de interagir com os outros como um par. Elas objetivam, assim, *desinstitucionalizar padrões de valoração cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a promovam* (FRASER, 2007: 109, grifos do original).

A cientista sustenta a tese de que as enganadoras dicotomias e as falsas antípodas levariam a uma paralisia que nos tornaria incapazes de conceber formas de organização

social que reparassem tanto a má distribuição quanto o falso reconhecimento. Isto porque “(...) não há nenhuma necessidade de apresentar uma escolha entre a política da redistribuição e a política do reconhecimento. É possível, ao contrário, construir um modelo abrangente em que se pode acomodar ambos (...)” (FRASER, 2007: 136).

Essa concepção teórica trata da temática sem usar os vocábulos exclusão, inclusão, diferença, identidade com a frequência vista em outros discursos. O constructo tem por base as políticas de reconhecimento e de redistribuição e a busca para conjugá-las de uma maneira original como alternativa possível para os acirrados debates que dividem as forças progressistas que almejam um mundo justo.

No caso de Portugal, os autores relatam que as palavras qualidade e exclusão são usadas atualmente pelo governo, de maneira associada, para legitimar, justificar e dar sentido às políticas educativas, “(...) nomeadamente no que se refere às mudanças dos modos de regulação do sistema escolar, organizadas em torno da trilogia autonomia-gestão-participação” (ALVES; CANÁRIO, 2004). A utilização insistente transforma os vocábulos em meros *slogans*,⁸⁹ deixando margem para (re)interpretações variadas e incongruentes.

Aproveitando-se da disponibilidade de informação empírica, os professores avaliam: “Mais do que designar uma realidade de facto, o conceito de exclusão social representa, nos anos 90, uma proposta de releitura da realidade social que está longe de ser neutra” (ALVES; CANÁRIO, 2004). O conceito desempenha seu papel ideológico na medida em que atua para naturalizar o funcionamento econômico advindo da globalização e das políticas liberais que a tem norteador. Na questão social, a razão desloca-se da igualdade e justiça para o controle social e caridade.

Correia mostra a importância de rever o conceito de exclusão, elevado a uma espécie de “lugar comum”. Em seu entorno foi construída uma “nova narrativa do social” ao sugerir que os “(...) instrumentos cognitivos oriundos da modernidade, tais como as noções de

⁸⁹ Scheffler (1974), ao abordar os slogans educacionais, diz que: “São inteiramente assistemáticos, de tom menos solene, mais populares, a serem repetidos com veemência ou de maneira tranquilizadora, e não a serem gravemente meditados. Não constituem figura importante na exposição das teorias educacionais. Não possuem nenhuma forma padronizada e tampouco têm qualquer pretensão de facilitar o discurso ou de explicar as significações dos termos”.

classe social, desigualdade ou injustiça social, ou mesmo as noções de exploração ou de alienação social” (CORREIA, 2004: 218) não sinalizam capacidade de nos dar a conhecer os fenômenos sociais contemporâneos.

De acordo com o professor, é patente a hegemonia do “paradigma da exclusão” e a desqualificação das reflexões calcadas na desigualdade social, desemprego e pobreza, norteadores dos debates até os anos 1980. Então, importa ajuizar se esta hegemonia funda um arcabouço teórico para conhecer problemas sociais “qualitativamente novos” ou, pelo contrário, institui um “dispositivo de legitimação compensatória das mudanças”. Estas mudanças não seriam “(...) mais do que uma consequência do agravamento dos ‘velhos problemas sociais’” (CORREIA, 2004: 222).

No campo educativo, a partir da década 1990, a problemática da exclusão granjeou grandeza estruturante de “ideologia educativa”, de “narrativa totalizante” que fala sobre e redefine tanto os “velhos problemas educativos” quanto “as novas missões atribuídas ao campo educativo” (CORREIA, 2004: 229). O esvaziamento desta palavra, como de muitas outras, compromete tanto o campo acadêmico quanto o político. No primeiro, transforma “a argumentação numa não argumentação”, no segundo “as políticas redundam em meros paliativos” (AMIGUINHO, 2005: 10).

Alves e Canário (2004), olhando a realidade portuguesa, analisam as modulações pelas quais as políticas sociais passaram. Enquanto que, em terras além-mar, a virada dos setenta significou democracia e direitos, nas terras daqui vivia-se a ditadura e o não direito. Apesar disso, é possível pensarmos o caso brasileiro, sempre tendo em vista as disparidades locais e os desdobramentos da mundialização do capital, que não respeita fronteiras:

Em meados dos anos 70, após a revolução de Abril de 1974, os problemas económicos eram equacionados em termos de desenvolvimento, os problemas sociais em termos de pobreza, mas sobretudo de exploração, e os problemas educativos em termos de democratização. Hoje os problemas económicos são equacionados em termos de adequação à realidade (inelutável) da globalização, os problemas sociais são vistos como problemas de exclusão e os problemas educativos são problemas de modernização, em que a perspectiva da qualidade veio substituir-se à perspectiva da pertinência (ALVES; CANÁRIO, 2004:

1008).

Para responder a essa complexidade, os governos têm optado por medidas centradas nos modos de gestão política e curricular dos sistemas educativos, entre outros procedimentos. Um dos exemplos paradigmáticos de política focalizada são os Territórios Educativos de Intervenção Pedagógica (TEIPs), onde

(...) composição de classes, áreas ou territórios educativos com currículos, projetos e atividades diferenciadas dirigidas especificamente para grupos sócio-econômicos diagnosticados como ‘problemáticos’, aos quais, por seu ‘desajuste’, não se recomendaria um perfil acadêmico ‘clássico’, apropriado unicamente às classes de alunos e a territórios sociais mais ‘estáveis’, capazes de atender, de maneira ‘regular’, às expectativas de trajetórias escolares ‘normais’ e, eventualmente, garantir padrões de excelência necessários à competitividade cada vez mais requerida pelas economias contemporâneas (

A apreciação desta medida diz que, mais do que uma solução educativa ligada ao sucesso escolar, a preocupação pesaria sobre a exclusão social e foi concebida numa perspectiva de gestão da questão social. O modelo não inverteria a organização, as relações ou a lógica da escola, mas instalaria uma dualidade de turmas e/ou de escolas, funcionando em paralelo (BARROSO, 2008).

Dubet (2003), ao ver a escola francesa, localiza-a no auge da democratização do acesso, mas paradoxalmente vista como injusta. Retrocedendo, o autor diz que até 1960 a escola francesa tinha como marcas o dualismo e recrutamento eletivo dos alunos. O primário atendia o povo, o liceu amparava a burguesia, o ginásio acolhia as camadas médias e arranjava a triagem para o nível subsequente. Assim, o que provocava a distribuição e seleção das crianças e jovens não era a instituição escolar, mas as desigualdades sociais mais amplas. A postura da escola mantinha-se como neutra e justa. De tal modo que pouco modificava o destino das pessoas (traçado antes da matrícula) e, quando o fazia, incidia sobre a promoção dos egressos do povo, atuando positivamente:

A idade de ouro da escola republicana certamente não era a de uma sociedade francesa integrada, justa e tranqüila. Simplesmente, o tipo de domínio da escola sobre a sociedade visava mais construção de uma legitimidade política e de uma

assimilação nacional que à igualdade de oportunidades e à mobilização da inteligência a serviço da economia. Assim, a escola estava como que protegida da exclusão social. Estava tão mais protegida que os alunos, os quais são hoje qualificados como “excluídos”, saíam da escola assim ao concluir a escolaridade obrigatória e não “incomodavam” a vida dos ginásios nem a dos cursos colegiais e muito menos a da universidade. Esse sistema foi profundamente abalado e novas relações estabeleceram-se entre a escola e a sociedade, fazendo surgir os problemas da exclusão no coração da vida escolar (DUBET, 2003: s/p).

Pesquisas e teorias certificam que a escola de massas não é sinônima nem igualdade e/ou justiça, pois em seu interior produzem-se outras desigualdades que reportam às sociais. A instituição, supostamente saturada de inocência e justiça, sujeita-se, constrangida, ao julgamento público. “Como se vê facilmente, a realidade da estamentalização surgiu de dentro da ideologia da equalização de oportunidades via educação escolar” (CUNHA, 1980: 235).

Outra faceta do problema diz respeito ao aumento de diplomas que fomentaria a exclusão escolar relativa dos que não contam com eles, “(...) que, por sua vez, se deparam com a exclusão promovida pela crise do emprego. Assim, dois fenômenos relativamente independentes, que afetam as relações de produção e as relações de reprodução, encontram-se ligados um ao outro” (DUBET, 2003: s/p). O “acordo de cavalheiros” entre escola e mercado de trabalho dos anos de ouro do capitalismo foi quebrado porquanto apareceram “(...) problemas na transformação das conquistas educacionais em conquistas ocupacionais” (CUNHA, 1980: 234).

Dubet (2003) mostra que os processos escolares, não homogêneos, desdobram-se em formas de exceção que se somam às desigualdades sociais. Algumas famílias, por circunstâncias e vias diversas, conseguem “foro privilegiado” em certos processos intraescolares ao interferir nas escolhas de escolas, turmas ou professores, ao conhecer mais o funcionamento do sistema, ao intervir nos critérios de formação de turmas, entre outros. Localiza-se e legitima-se neste “tráfico de influência” a exclusão de alguns e a inclusão de outros em espaços possíveis de excelência.

Na França e na Europa Ocidental, de modo geral, as investigações deslocaram-se da reprodução para a denominada exclusão. Trilhando o mesmo caminho e de forma reativa, os governos esboçaram uma tentativa de reação mediante as políticas educacionais de

discriminação positiva como as *Zone d'éducation prioritaire* (ZEP),⁹⁰ os incentivos funcionais para os que nelas atuam e as formações especiais para docentes. “Em resumo, a escola transformou-se e transformou suas representações com a emergência do problema da exclusão” (DUBET, 2003: s/p).

A escolarização alargada criou, então, uma alteração: expandida em termos de acesso e de prolongamento dos níveis, propalava a igualdade de todos. E, ao mesmo tempo, opera hierarquizando, ordenando e classificando os indivíduos. “Confrontada com a exclusão social,⁹¹ a escola é levada a se interrogar a respeito de uma de suas ‘funções’ fundamentais: sua capacidade de integrar os indivíduos num quadro institucional e cultural” (DUBET, 2003: s/d).

O professor diz que, em face ao desafio da exclusão, os alunos tendem a assumir estratégias que podem ser ou o retraimento ou o conflito. Pela ambigüidade que permeia os processos, também podem ser vistas como desejo frustrado de ser/estar assimilado na escola. Mais do que aspectos pedagógicos, a temática nos força a pensar a educação escolar contemporânea:

A escola convida, um século após a formação da escola republicana, a nos interrogarmos sobre as finalidades da educação. Com efeito, a exclusão escolar é o resultado “normal” da extensão de uma escola democrática de massa que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos. Nesse sentido, a escola integra mais e exclui mais que antes, apesar de seus princípios e de suas ideologias, e funciona cada vez mais como o mercado, que é, em sua própria lógica, o princípio básico da integração e da exclusão (DUBET, 2003: s/d).

Dubet (2004) apresenta algumas ideias, vistas por ele como tímidas, sobre o que seria uma escola justa hoje. Primeiro, defende que seja e se assuma como instituição meritocrática. Para o pesquisador, apesar dos limites e contradições, a escola é fruto de sociedades republicanas e democráticas. Desse modo, não escapa da meritocracia, que poderia ser combinada com outros critérios de justiça, consecução de ações de discriminação afirmativa,

⁹⁰ Como visto, ZEP – Zona de Educação Prioritária, são escolas localizadas nas periferias urbanas e que são alvo de políticas focalizadas.

⁹¹ Na França, e em boa parte dos países europeus, o mote da exclusão cruza-se com o tema da imigração.

valorização do ensino técnico e profissional, organização de vida escolar enriquecida por esportes e cultura etc.

Outro pesquisador que aponta caminhos interessantes de análise dessa situação é o sociólogo francês Bernard Lahire. O autor indaga sobre as “(...) condições históricas em que uma diferença social (ou cultural) pode se tornar uma desigualdade social (ou cultural)”. Pois, segundo ele, “(...) nem toda diferença social que pode ser constatada é interpretável em termos de desigualdade social” (LAHIRE, 2003: 990).

Continua, ressaltando que a diferença somente significa desigualdade quando todo o mundo (ou pelos menos a maioria dos “privilegiados” ou dos “lesados”) considere a privação a um bem ou serviço uma forma de injustiça, carência e deficiência. É condição para que a diferença configure-se como desigualdade um certo grau de “desejabilidade coletiva”. Em outras palavras, é fundamental que haja a mobilização de uma população mais ampla para que as desigualdades surjam e sejam reconhecidas como tal. A pergunta que fica: “O que faz diferença e o que faz desigualdade?” (LAHIRE, 1993, p. 990).

Mais próxima de nossa realidade geoeconômica, a professora Guilhermina Tiramonti também dedica-se ao estudo do assunto na Argentina. A matriz sociopolítica latino-americana, desde o final do século XIX até o século XX, foi denominada de “clássica”, “político-cêntrica”, “estado-cêntrica”, “político-estatal e nacional-popular” (GARRETÓN apud TIRAMONTI, 2004). As terminologias registram e autenticam a centralidade do Estado na organização das sociedades e dos mercados nacionais. Em sua maioria, a constituição dos sistemas educativos deveu-se à intervenção, controle e financiamento estatais.

Para Tiramonti (2004), a escola, perante o Estado, deveria cumprir um duplo desígnio: ser portadora de uma proposta universalista impregnada de valores, princípios e crenças que alicerçariam a ideia de comunidade a ser incorporada pelas novas gerações; e ser um dispositivo de regulação social sendo, por consequência, instrumento de governabilidade.

Desde fins do século passado, com o incremento do processo de globalização,

essa matriz tem suportado mudanças aceleradas. O chão em que se sustentavam e se moviam indivíduos e instituições não tem mais a solidez de antes, pois nele se abrem rachaduras e, por vezes, crateras. O Estado, no atual estágio do capitalismo, vem perdendo a capacidade de “(...) articular e incluir material y simbólicamente el conjunto de la población – y de construir de este modo un lazo comunicante entre todos los miembros de la sociedad, y un campo común em que se inscribían de desigualdades y diferencias (...)” (TIRAMONTI, 2004: 19).

Fábrica, família, classe social, sindicato, partido, escola compõem a trama institucional da sociedade industrial ao gerir, regular e acondicionar a trajetória dos indivíduos. Se essa sociedade passa por mudanças, as instituições são, inevitavelmente, atingidas. A potencialidade de regular a vida dos indivíduos pode ser impactada pela retração ou perda de capacidade de desempenhar sua função primordial, socialmente atribuída.

Para a autora, a dialética indivíduo/sociedade vem mudando. Tiramonti (2004) destaca que, para autores como Beck,⁹² a individualização significa o fim das certezas da era industrial e a compulsão pela busca de certezas por si mesmo, sem o amparo da rede institucional e dentro de uma sociedade de riscos. Em relação à diferença entre individualização e individuação, a pesquisadora ressalta que a individuação é um processo característico dos países periféricos, onde os indivíduos estão sujeitos a grandes inseguranças, com situações muito diferentes para ter acesso às redes de inclusão social e aos intercâmbios de bens e acessos.

O crescimento do desemprego estrutural e o engrossamento de uma população à margem da rede social; o recuo da ação social do Estado; o declínio das expectativas de integração e incorporação e do papel simbólico do Estado como operador do interesse geral. Estes fatores corroem a adesão a um marco normativo comum e modificam as práticas sociais, favorecendo a construção de códigos culturais e normativos fragmentados.

A fragmentação caracteriza-se por espaços que tendem a fechar em si próprios, ao constituir uma cosmovisão comum. Uma das condições para a fragmentação é a sensação/constatação da desorganização social, do risco, do perigo iminente, onde os inimigos

⁹² Ulrich Beck - Intelectual alemão, professor de Sociologia e diretor do Instituto de Sociologia de Munique.

são isolados do lado de fora do circuito homogêneo. Assim, institui-se o conceito de “distância social”⁹³(TIRAMONTI, 2004).

Este contexto afeta e abala a escola, que perde sua potencialidade de gerar um entendimento ordinário da realidade. Por ser uma “instituição civilizatória”, a escola busca formar as subjetividades em um determinado padrão cultural e normativo, que regula as relações entre os sujeitos. Não obstante, a professora sinaliza que a investigação empírica tem evidenciado certo pendor para uma desinstitucionalização da sociedade, originando as dificuldades pelas quais passam a escola e a família, por exemplo.

Ainda que os autores citados não analisem diretamente a realidade brasileira, não podemos deixar de apreender “indícios e sinais” da problemática também em nossa organização social. No entanto, faz-se necessário fazer alguns breves apontamentos relativos ao cenário educacional brasileiro e retomar apontamentos anteriores. Historicamente, em nosso país, o processo de escolarização de massa é um movimento ainda inconcluso, especialmente nos níveis infantil, médio e superior. Melhor dizendo, a (quase) universalização está restrita ao ensino fundamental. E com uma grande dívida social com jovens e adultos não alfabetizados ou que não concluíram o ensino fundamental.

Esse débito estende-se a parcelas da população que não alcançaram a escolaridade fundamental por outras clivagens, além da classe social. Durante séculos, questões culturais, étnicas, de gênero, geográficas impediram ou dificultaram o acesso à educação formal dessas parcelas populacionais. Por isto, a demanda por escolas tem conseguido ocupar centralidade nas agendas reivindicativas.

Parafraseando Tiramonti (2004), a luta social alveja os bens que nos fazem mais iguais ou mais diferentes. Mas o valor destes bens define-se e muda-se historicamente. Adiante lembra que as crenças sobre valor e legitimidade são construídas, instituindo o chamado “capital simbólico”. Os bens valem não somente pela função e utilidade, também por suas representações para os indivíduos e sociedades.

⁹³ Dubet fala em “bairros do exílio”.

Atualmente, de modo geral, as esferas governamentais não rejeitam o discurso da exclusão. Pelo contrário, adotam-no de forma categórica. E a educação tem sido sendo elevada à categoria de salvadora de todas as mazelas. Não se pode afirmar que esta é uma situação completamente nova. Em um passeio pela história da educação brasileira, é possível relacionar vários episódios e personagens portadores do ideário salvacionista e observar a frequência do lema da missão civilizatória da escola – vide o caso como as instituições educacionais receberam e trataram os indígenas (SILVA; FERREIRA, 2001).

Entretanto, existem novos elementos que precisam ser observados com cuidado, visto que as políticas públicas educacionais vêm incorporando as possibilidades de uma educação diferenciada. É plausível dizer que, nas falas e documentos oficiais, a necessidade de uma educação desse tipo é melhor justificada pela diferença do que pela desigualdade.

Mesmo quando o sistema oficial não manifestava preocupações dessa ordem, a oferta escolar nunca foi homogênea. A igualdade formal – todos têm direito à escola – produziu outros efeitos de desigualdade, como é possível observar na argumentação exposta até o momento. Nos discursos e ações dos grupos minoritários ou marginalizados apela-se para o reconhecimento da diferença, visto como um conjunto de especificidades e particularismos. E acrescenta-se que as desigualdades sociais são agravadas pelas desigualdades produzidas pela escola.

Estado e parte da sociedade civil organizada assumiram a reivindicação de uma educação diferenciada para estes grupos não atendidos pelo acesso, permanência e sucesso. A indagação sobre quais seriam os “fundamentos políticos dos discursos públicos sobre a desigualdade” (LAHIRE, 1993: 990) parece caber nesse processo brasileiro.

Como visto antes acerca do Brasil e estendendo a análise, o direito à educação ainda não se concretizou na maior parte dos países que sofreram a colonização. Os desdobramentos da colonização e escravidão conjugaram-se aos empecilhos de acesso a terra, a ausência de um sistema contratual de mercado e a fraca intervenção estatal em relação à mudança na estratificação social resultaram em sociedades contrastantes, com diferenças próprias da

desigualdade social. “A persistência desta situação de base continua a produzir pessoas ou que estão ‘fora do contrato’ ou que não estão tendo oportunidade de ter acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos” (CURY, 2002: s/p). De sorte que a escolaridade e a educação como forma de mobilidade social e garantia de direito têm um histórico que oscila de país para país a partir dos determinantes socioculturais de cada um, completa o autor supramencionado.

Cury (2002) pauta que Inglaterra, França e Alemanha, entre outros, fizeram reformas educativas no século XIX, incorporando ideias liberais e intervencionismo estatal. Esses países confiavam na instrução primária como vacina contra o despotismo e a contenda em torno do trabalho infantil e da dominância do trabalho manual. Fosse por razões políticas ou ligadas ao indivíduo, o ensino era tido como um canal de acesso aos bens sociais, um resultado da luta política e um modo de combate e de rejeição à ignorância sob o ponto de vista de diferentes grupos sociais:

A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjunção dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX (CURY, 2002: s/p, grifos do original).

Valendo-se de Bobbio, Cury (2002) explica como essa conjunção organiza-se historicamente até configurar-se nas demandas atuais pela diferença ou diversidade. A gênese de um direito começa como uma exigência social que alcança o *status* de direito positivo. A universalização, momento posterior, alcança-se pela generalização e ampliação dos níveis de atendimento. Finalmente, há a especificação de direitos. É comum que a propensão de internacionalização destes direitos redunde em declarações e convenções de alcance mundial. Seriam novos direitos em reconhecimento.

Em passagens do texto da LDB, o termo “educação básica” vem acompanhado da palavra “comum”. Na interpretação de Cury (2008), o adjetivo carrega um sentido de oposição à educação como privilégio e de sinônimo de direito universal ao aprendizado de saberes válidos

para qualquer pessoa, de desenvolvimento humano como um patrimônio cultural. Reporta-se à igualdade humana.

Continua o professor que, no Brasil, a diferença foi acionada tanto como direito quanto como princípio ético ao responder às mobilizações populares, tornando o acolhimento das diferenças exequível com o acolhimento da igualdade:

A educação básica, por ser um momento privilegiado em que a igualdade cruza com a equidade, tomou a si a formalização legal do atendimento a determinados grupos sociais, como as pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais, como os afrodescendentes, que devem ser sujeitos de uma desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, tanto pelo papel socializador da escola quanto pelo seu papel de transmissão de conhecimentos científicos, verazes e significativos (CURY, 2008: s/p).

Logo, a desigualdade na apropriação dos bens socialmente produzidos, um dos itens que conduz a luta pela diferença, tem sido tratada sob o signo da exclusão. Aplicada de modo genérico e para conceituar todo problema social, de qualquer era histórica, de qualquer contexto social, perde seu valor explicativo.

Cury (2008), em outro texto, indaga: “Desse modo, é preciso se interrogar se não seria mais acertado um conceito como inclusão excludente, sobretudo caso se considere a lógica do capitalismo”. E mais diante inquire sobre os herdeiros e os não herdeiros, afetados “(...) pela deserdação desta destinação universal, ou melhor, pela privação dessa destinação universal da educação escolar como um direito específico” (CURY, 2008: s/p). Pois tanto uns quanto outros estão inseridos no *modus operandi* do capital. Os deserdados distinguem-se pelo estado de privação, momentânea ou não, de bens, de meios, de condições, de projetos.

A exclusão resulta das contradições do movimento histórico do capitalismo. Não sendo um fenômeno novo, desenha-se por novas nuances. A exclusão deve ser percebida através do “(...) modo como se deu a nova conjuntura social, com uma parcela alijada do processo produtivo, porém, contraditoriamente, necessária a ele” (GRACINDO; MARQUES, 2005: s/p).

O fenômeno seria detonado por fatores econômicos e, processualmente, provoca outras exceções e privações. De acordo com as autoras, o capitalismo ajustado ao receituário neoliberal reclama que as relações de troca sejam a finalidade primeira e última das relações sociais. É o mercado quem define os preceitos na relação entre os sujeitos.

Num concerto mundializado de acumulação incessante de capital, de políticas de liberalização e de perda das conquistas sociais e democráticas, acabam reforçadas as origens coloniais e desigualdades históricas de muitos países, entre eles o Brasil. Como podem ser elucidados rendimentos tão díspares e processos escolares tão desiguais? Como essa diferença pode ser explicada visto que as classes populares, a cada dia, estão mais cientes da injustiça que se abate sobre elas? No liberalismo, a desigualdade é uma espécie de rés-do-chão:

Na concepção liberal, não se trata de preconizar uma sociedade na qual desaparecerão as desigualdades, trata-se de justificá-las no âmbito da desigualdade de oportunidades. No nível das idéias, a desigualdade social, inerente ao capitalismo, dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais e culturais (GRACINDO; MARQUES, 2005: s/p).

As pesquisadoras demarcam a virada teórica no quadro explicativo. A partir da década de 1980, com os estudos sobre a reprodução e o papel do aparelho escolar, o discurso desloca-se do *déficit* para a diferença. O fracasso escolar relaciona-se à desigualdade e à dominação inerentes a uma sociedade de classes. A exclusão educacional é avaliada “com um olhar mais global, extra-escolar”. Se, por um lado, a exclusão escolar é uma constante, por outro, não se manifestou ou se manifesta do mesmo modo ao longo do tempo. Em alguns momentos, explicita-se por vedar “(...) à classe trabalhadora ao saber escolarizado, em outros, combinado ao acesso restrito, materializa-se uma outra forma de exclusão pela introdução de uma estrutura dual de escola, onde o poder público diferencia a escola destinada à classe dominante daquela destinada à classe trabalhadora(...)” (GRACINDO; MARQUES, 2005: s/p).

Como políticas públicas, as educacionais reproduzem-se “(...) como instrumento de mediação para assegurar a estrutura de classes da sociedade capitalista”

(GRACINDO; MARQUES, 2005: s/p). Esta premissa ilumina Boneti (2007) que questiona o fato dos indicadores sociais medirem resultados finais. Assim, o analfabetismo é um dos indicadores de educação a ser mensurado, por exemplo. “Não se utiliza o acesso, a condição de acesso e tampouco o procedimento metodológico das escolas, os quais podem estar beneficiando alguns segmentos sociais em detrimento de outros” (BONETI, 2007: 35). Para o professor, o que faz o sujeito sentir-se excluído não é exclusivamente o fato dele ser não alfabetizado, mas a situação de impossibilidade de frequentar a escola. Porque os indicadores que se concentram sobre os resultados partem de “(...) alguns parâmetros valorativos normalmente vinculados a valores simbólicos ou reais que as classes dominantes possuem, como é o caso de habilidades técnicas, hábitos culturais (incluindo o consumo), etc (...)” (BONETI, 2007: 37).

A assertiva deve guiar a compreensão da lógica do processo, mas não pode encarcerar o pensamento e a ação. É fundamental dar passos rumo ao horizonte pretendido. Por isto, a demanda dos povos rurais avança e nos faz debruçar sobre ela.

Dentre estes que estiveram em segundo ou em nenhum plano por muito tempo, as populações rurais organizadas vivem um momento de luta pelo direito específico. Do ponto de vista do organograma do MEC, a educação do campo integra a SECAD. O sítio eletrônico⁹⁴ do ministério apresenta objetivo e terreno de atuação da secretaria:

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), criada em julho de 2004, é a secretaria mais nova do Ministério da Educação. Nela estão reunidos temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena, e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. O objetivo da Secad é contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação⁹⁵ (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE, s/d)

A Secretaria publica os Cadernos SECAD, série relacionada ao trabalho

⁹⁴ Confira: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>

⁹⁵ Citação e informações disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=357>

desenvolvido pelo setor: Educação Ambiental, Educação Integral, Educação de Jovens e Adultos, Coleção Educação para Todos, Diversidade Étnico Racial, Cadernos Temáticos. Estes cadernos contemplam fundamentação teórica, base legal e ações empreendidas para responder às necessidades dos que as postulam. São eles: Educação Ambiental – aprendizes da sustentabilidade; Educação do campo – diferenças mudando paradigmas; Educação escola indígena – diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola; Gênero e diversidade sexual na escola – reconhecer diferenças e superar preconceitos; Proteger para educar – a escola articulada com as redes de proteção de crianças e adolescentes.

Para efeito de pequena ilustração, notemos que no Caderno Educação do Campo não há registro da palavra exclusão. Estão minutadas inclusão, diversidade e diferença, evocadas ao longo do texto para explicar que as pesquisas oficiais notam disparidades entre os indicadores educacionais relativos às populações rurais e as urbanas, com franca desvantagem para as primeiras.

Caberia ao poder públicos e à sociedade civil organizada ter como objetivo minimizar ou ultrapassar estas circunstâncias, e alega:

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos. Para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros – vem sendo concebida a *Educação do Campo* (MEC/SECAD, 2007: 09, grifos do original).

Como veremos a seguir, a afirmação de que as populações rurais merecem uma educação diferenciada apareceu recentemente do ponto de vista do direito, mas não o seria do ponto de vista da proposição, conforme historiografia da educação brasileira. Certo é de que quase nunca foram coincidentes as motivações político ideológicas dos que elaboravam e daqueles que eram “objeto” das propostas. O que pode ser considerada inovadora é a participação

ativa dos movimentos e organizações sociais envolvidos diretamente na contenda a partir da década de 1990.

Também é importante reparar que, quando citadas as populações, não há referência, por exemplo, aos trabalhadores de atividades não agrícolas e que moram nas áreas rurais. O Caderno fala nas populações que vivem e trabalham no campo, mas nem sempre esta é uma situação conjuntiva. E não subjaz na publicação uma possível separação entre educação do campo – destinada aos grupos identificados – e educação rural para os outros não mencionados.

Os destituídos da educação estão incluídos sim, mas em uma ordem socioeconômica e política que “(...) nos constrange, em vários aspectos, a um confinamento educacional próprio do século XIX” (CURY, 2008: 220). A admoestação, que vem de vários pesquisadores, é não permitir que a exclusão, a inclusão e a diferença acobertem a injustiça social:

Sabendo-se que a *inclusão excludente* é uma necessidade sob o capitalismo, sabendo-se que a resistência a essa forma precária de inclusão também se dá sob forma de inconformismo como negação dessa necessidade, não se pode ignorar os movimentos de busca e superação. Ela tanto pode ser uma forma de resistência a uma suposta condenação quanto a procura por outros horizontes, mais equânimes, mais emancipatórios (CURY, 2008: 219, grifos do autor).

O final da seção traz mais perplexidades do que conclusões, apresentando e deixando em aberto dilemas de difícil solução. Ressalte-se, todavia, o denominador comum das análises, qual seja, a ampliação da cidadania sem incorrer no erro da “reificação das diferenças”.

CAPÍTULO 2 – DA EDUCAÇÃO RURAL à EDUCAÇÃO DO CAMPO – NOTAS DE UM PERCURSO

(...) os homens simples e quietos, com pés de raiz, rostos de couro e mãos de pedra, e que, no calcanho, em carro de boi, em lombo de burro, em paus-de-arara, por todas as formas possíveis e imagináveis, começaram a chegar de todos os lados da imensa pátria (...)

Vinícius de Moraes e Tom Jobim

A abordagem histórica da educação no meio rural não é o cerne deste trabalho. Todavia, importa inventariar a travessia a Educação do Campo no Brasil. Sabemos que a opção pela brevidade deixará zonas opacas e sombreadas, mas, concomitantemente, pode tirar da penumbra processos importantes para compreendermos a educação rural.

Não é possível escapar de pontuá-la na trajetória de um país que ingressou tardiamente no capitalismo, depois dos Estados Unidos e nações européias, e apenas quando os interesses do capital voltaram-se para as possibilidades de industrialização. Antes, pesava a forte tradição agrária herdada da Colônia (1500/1822) e do Império (1822/1889). A passagem do século XIX para o XX foi marcada, especialmente, pela abolição da escravidão (1888) e pela Proclamação da República (1889). Basicamente um país agroexportador, somente com estes adventos as elites brasileiras conjecturaram a implantação da indústria e do trabalho assalariado (SALES, 2007: 16).

Calazans (1993) explica que o ensino regular em áreas rurais surgiu no fim do 2º Império (1840/1889) e estabelece-se de forma mais intensiva na primeira metade do século passado. A monocultura da cana-de-açúcar, aliada à escravidão, dispensava o trabalhador qualificado. O fim do trabalho escravo e a crescente importância de outras culturas agrícolas secundárias fundamentaram a necessidade de aperfeiçoar a mão de obra. As classes dominantes brasileiras, insensíveis à escolarização da classe trabalhadora, demoraram a admitir a presença da instituição em seus domínios. Por isto, a escola em áreas rurais emergiu tardia e descontinuamente.

Assinale-se que a relação entre educação rural e a representação do rurícola

analfabeto ou pouco letrado foi, de modo geral, mediada por “discursos intolerantes”.⁹⁶ Garcia (2006) observa que os vocábulos que designam o rurícola - caboclo, caipira, sertanejo, roceiro, caigara, tabaréu, matuto – reportam à rusticidade. Somente o vocábulo ‘camponês’ relaciona e recupera a relação do homem com sua terra. Quase sempre, o sujeito do campo aparece identificado ao atraso, ignorância, falta de bom trato e de escola. O antropólogo Carlos Rodrigues Brandão lembra que “o nome é a janela da identidade”, enseja, portanto, significação e legitimação sociais.

“A escola foi representada pelos intelectuais que vivenciaram as transformações pelas quais passou a sociedade brasileira, entre o final do século XIX e as décadas iniciais do século XX, como um importante meio de difusão de um modo de vida considerado civilizado” (ROCHA, 2000:02). O ideário positivista/cientificista moldou fortemente o cenário político ideológico e a concepção educacional configurou-se essencialmente urbana, pois o urbano era tido como sinônimo de moderno. Marinho e Barbosa (2007), evidenciam a recorrência das práticas pedagógicas que tentaram “civilizar o selvagem” e “desenvolver o atrasado”.

Educação e saúde foram elevadas à categoria de expedientes que possibilitariam a modelação e a restauração do povo brasileiro. A institucionalização e a propagação da escola participavam de um projeto no qual foi “(...) atribuída à educação a capacidade de civilização dos povos, regeneração moral e profilaxia social” (ROCHA; MARQUES, 2006: 4549).

As representações caricaturais e estereotipadas do homem do campo – presentes na política, na arte, na linguagem – permeavam as propostas educacionais. A “República Educadora” não ansiava “(...) a educação do homem do campo, mas sim a sua ‘domesticação’ para uma nova forma de organização do trabalho através de uma educação moral e cívica que o fixasse na terra, evitando o crescimento das populações pobres nas cidades” (GARCIA, 2006: 130). Caberia aos processos educativos, sobretudo à instituição que se especializara em educar, a tarefa de lapidar e moldar as pedras brutas do sertão.

Uma aguda incoerência residia no fato da educação ser elevada à salvação do “Brasil errado” em um meio onde as escolas eram escassas. A rede escolar no meio rural foi se constituindo de “salas de ensino”, reforçando as desigualdades que caracterizavam a vida dos moradores do campo.

⁹⁶ Expressão de Cláudia Moraes de Souza. C.f. em artigo publicado na revista *Histórica* em 2005.

Garcia (2006) observa que, com a abolição, o trabalho livre passou a ser objeto de controle e de disciplinamento, situação que os camponeses consideravam humilhante e semelhante ao trabalho escravo. A imagem imobilista do sertanejo, construída e semeada pelas classes dominantes, serviu como pretexto, por parte dos patrões, para justificar a resistência dos trabalhadores rurais diante das mudanças ocorridas no setor produtivo. A partir desta época, surgiram as campanhas higienistas⁹⁷ e sanitárias – para disciplinar o corpo- e as campanhas de educação – para disciplinar a mente:

Entende-se, portanto, que os discursos que iam no sentido da crítica ao “caipira” e contribuíam para a construção da sua imagem negativa – como atrasado, inculto, analfabeto, mais próximo do animal do que da civilização, bárbaro, rude -, procuram escamotear, ou de alguma forma esconder, a existência de um conflito entre o modo de viver do homem do campo, o modo como organiza o seu tempo, como pensa o trabalho e a cultura industrial urbana (GARCIA, 2006: 45).

Deste modo, a passagem do trabalho escravo para o livre obrigou a elite a se virar para a massa populacional. Os caboclos, resultantes da mistura racial, converteram-se em preocupação para médicos, professores e políticos que levantavam a bandeira da higienização dos costumes e o melhoramento do “tipo brasileiro”. O alvo específico eram as crianças, promessas para um futuro civilizado:

(...) De hábitos rurais, ainda ditos ignorantes, precisavam ingressar nas formas consideradas civilizadas de viver e produzir. Ao alfabetizá-los seriam educados na higiene e eugenia e, uma vez recuperados de suas doenças, trabalhariam e produziram mais e melhor. Aperfeiçoado física, moral, intelectual e laboralmente pela escola, pronto estaria o “caboclinho” para (re)conhecer intuitivamente “*os preceitos mais exigentes da hygiene, meios de defeza contra os insectos e animaes nocivos, perigos que offerece o alcool, vantagens do calçado e do uso de instrumentos aperfeiçoados para maior rendimento do trabalho manual*” (Relatório do Inspetor Geral de Ensino, 1921), em suma, apto

⁹⁷ No fim do século XIX e início do século XX chegava ao Brasil um ideal cuja preocupação era a saúde da população. Seus mentores defendiam propostas relativas à saúde, educação e hábitos higiênicos. Convencionou-se denominá-lo de Movimento Higienista ou Sanitarista. No caso da educação, as exigências de universalização do ensino primário fazem emergir a “configuração de uma organização pedagógica racional”: “Constituir a escola como signo da civilização e do progresso. Organizá-la como espaço da ordem e da disciplina, pela prescrição de uma nova economia do corpo e dos gestos, de formas racionais de empregar o tempo, ocupar o espaço e gerir o trabalho pedagógico. Dotar a instituição escolar de uma organização calcada nos ideais de racionalidade e previsibilidade, configurá-la como espaço que, em tudo, se diferenciassse do espaço doméstico. Consubstanciá-la, enfim, como instituição disciplinar. Eis alguns dos intentos a que se lançaram os intelectuais do período (ROCHA, 2000:01).

a ingressar nas fileiras do trabalho disciplinado e produtivo (ROCHA;MARQUES, 2006: 4556, grifos do original).

A visão expressa no Relatório embutia o preconceito racial em relação à miscigenação brasileira, materializada na figura do caboclo. A alusão ao caipira remeteria a um modo de ser e de viver. Já a menção ao caboclo fazia menção às misturas raciais do Brasil, fator que teria contribuído para a degeneração do povo.

Rocha (2003), ao examinar as representações e práticas dos médicos do Instituto de Hygiene de São Paulo acerca da infância na década de 1920, pondera sobre alguns elementos presentes nas prescrições higienistas. A partir destes, aventamos suas relações de afinidade ou afastamento com a educação rural.

A prioridade dada à criança redundava na oferta de educação, reservando a instrução ao adulto como meio de assimilar prováveis hábitos. A primazia educativa infantil devia-se à crença de que a idade adulta seria marcada pelo progressivo enrijecimento, em contraposição à plasticidade infantil, fator que favoreceria a assimilação de bons e saudáveis hábitos (ROCHA, 2003). Na roça, mesmo em um estado com certo grau de prosperidade econômica como São Paulo, praticamente todos eram iletrados, adultos e crianças, e desde a infância o trabalho era naturalizado. Estes elementos afastavam a instituição nos moldes higienistas do modo de vida dos caboclos.

Outro elemento, a introdução didática das “práticas exemplares”, a cargo do professor e da escola, para conformar “os corpos e as mentes dos alunos”: vistoria do asseio, inspeção do espaço escolar, vigilância sobre a conduta para combate aos vícios e aconselhamento, exibição de índices corpóreos (peso, estatura, força), inquérito acerca da vida doméstica para confirmar as “formas corretas de viver”, ensino por meio da clareza explicativa e repetição (ROCHA, 2003).

Ora, ao observamos esses procedimentos, poderíamos aventar que os mesmos seriam impraticáveis na maioria dos prédios escolares do meio rural (se é que podemos assim designá-los), visto que, geralmente, o que havia eram salas acanhadas e improvisadas. O seu alunado não poderia ser identificado pela tão desejada robustez, ao contrário, era reconhecido como sujo, mal nutrido e doente, retrato das condições socioeconômicas que não mostravam sinais de mudança. E seus professores, em grande parte, leigos, não passaram por uma formação que permitisse o domínio da pedagogia científica pretendida pelos higienistas.

Tome-se como hipótese, portanto, que a relação entre escolarização e população rural foi marcada, nas primeiras décadas do século passado, pelo tensionamento entre culturas e mentalidades e entre organizações de tempo e trabalho diferenciadas. O homem do campo oscilava entre afirmar-se, defender-se ou integrar-se aos ditames da nova ordem e progresso.

Apesar do esforço civilizatório propagado, a escolarização era um evento disperso e descontínuo. O caso do estado de São Paulo, paradigmático em termos de comparação dada a sua condição econômica privilegiada em relação aos outros entes federativos, pode ilustrar a assertiva. Demartini (1989), ao examinar a Primeira República, afirma que os ideais republicanos e liberais eram proclamados como amplos e dirigidos a todos.

Entrementes, a política educacional adotada foi a de atendimento restrito e preferencial às áreas urbanas, em detrimento da majoritária população rural. O Estado somente agiu mais sistematicamente por preocupação com o contingente de estrangeiros, formulando legislação específica sobre a escolaridade dos migrantes. Maior do que o zelo educacional, o que movia o governo era o intuito de controlar os grupos estrangeiros (DEMARTINI, 1989: 17).

A autora também aborda o poder dos chamados coronéis na fomentação de escolas em sítios e fazendas. Se não restam dúvidas sobre as interferências políticas e os benefícios privados que redundavam da iniciativa, também é preciso reconhecer que a expansão escolar deve-se a esta troca de interesses. Troca porque, se para o coronel a escola era mais um item no sistema de barganha, para a população era uma aspiração. A escola coadunava-se com a demanda popular de caráter republicano e, de maneira contraditória, funcionava sob o controle patronal (DEMARTINI, 1989). Estabelecia-se “(...) o direito público sob o controle de uma pessoa ou de um grupo, deixando o Governo, principal responsável, de fora do controle” (MARINHO, 2008).

Opondo-se à tese corrente no período, Demartini (1989) mostra que a população rural desejava escolarização para seus filhos, fazendo-o de maneira insistente e submetendo-se às artimanhas políticas que amarravam esta solicitação. Portanto, a pesquisa nega a ideia de indolência e rejeição dos povos rurais em relação à escola. E se a infrequência e o abandono discentes eram fatos mensuráveis, estes verificavam-se justamente porque havia procura pela instituição. Ou melhor, a procura gerava as distorções posteriores, advindas de situações que, em sua maioria, extrapolavam a dinâmica escolar.

Por outro ângulo, vêm sendo erigindo estudos que mostram que “(...) a escola primária brasileira não foi uma invenção republicana, tampouco uma novidade *fin-de-siècle*” (SCHUELER; MAGALDI, 2009:37). As autoras problematizam representações e diagnósticos sobre a educação escolar republicana em voga e lançam um olhar sobre debates, projetos, iniciativas e ações do campo educacional da época, advindos tanto do Estado quanto de grupos e indivíduos. Buscam, então, compreender a “República que foi”:

Por um lado, algumas representações contribuíram para a produção de uma memória reificadora da ação republicana, na qual a Primeira República foi tomada como *marco zero*, lugar de origem da escolarização elementar e das políticas de institucionalização, disseminação e democratização da educação escolar no Brasil. Por outro lado, nesta *luta de representações*, algumas análises contribuíram para a afirmação e atualização de uma memória de desalento e decepção causados pelo suposto fracasso e/ ou omissão do regime republicano no âmbito educacional – memória que (re) inventa a idéia de uma *República que não foi*, que não cumpriu suas promessas de extensão de direitos de cidadania, que não se tornou efetivamente uma *res publica*, uma *coisa de todos*, com um *governo para e por todos*; aquela que permanece, ainda hoje, inconclusa, inacabada (SCHUELER;MAGALDI, 2009:34, grifos do original).

De qualquer modo, as pesquisadoras, apoiadas pelas análises de Ângela de Castro Gomes, confirmam a dificuldade na produção um balanço acurado da situação educacional, seja no Império ou na República. Os estorvos residem na demasiada desigualdade e diversidade de cada província ou estado na condução do ensino. A Constituição de 1891 não alterou significativamente a distribuição de competências, mantendo o quadro de singularidades. Mais especificamente sobre a educação destinada às populações rurais, resgatam as escolas isoladas e reunidas:

No primeiro período republicano, *antigas* formas e práticas de escolarização, herdadas dos *oitocentos*, como as escolas isoladas e multisseriadas, e a educação familiar e doméstica, mantiveram-se como presença incômoda, mas funcional e majoritária, em várias localidades do país. Também as escolas reunidas, que adquiriram uma configuração mais complexa que as de tipo anterior, mas mantendo o modelo multisseriado, representaram outra opção encaminhada em vários estados brasileiros, na impossibilidade, muitas vezes observada, em função dos gastos elevados, por exemplo, de adesão aos grupos escolares. Tais modelos de escolas podem ser encontrados ainda hoje, nas periferias urbanas, nas áreas rurais, no interior, disseminadas no vasto território (SCHUELER; MAGALDI, 2009:45/46, grifos no original).

Na passagem da primeira para a segunda década do século XIX, o Ruralismo Pedagógico – ou como era mais comum, “ensino regional”, uma das faces do Ruralismo brasileiro – deve ser considerado. O Ruralismo caracterizou-se como um movimento político organizado por agentes inseridos em uma determinada estrutura agrária com demandas peculiares – principalmente agroexportadores – e que, no início, não aparentavam maiores preocupações com a questão educacional. De maneira genérica, o movimento defendia uma escola integrada ao meio rural que obtivesse sucesso em fixar o homem no campo. Havia mais um corpo de interesses ideológicos comuns do que ações com resultados efetivos (FIORI, 2002).

O Ruralismo obteve considerável difusão e apoio até as mudanças da década de 1930 tomarem maior proporção, atingindo o modelo agroexportador. A escolaridade seguiu em direção a uma posição mais arrojada, influenciada pelas direções escolanovistas e progressistas e pelas reivindicações urbanizantes oriundas nos anos 1920 (LEITE, 1999). As modificações de caráter econômico somam-se às propostas educacionais do movimento dos Pioneiros da Educação Nova, num contexto em o que deveria ser privilegiado ainda não era a industrialização, e sim a urbanização.

Capelo (2006) arrazoa que o Ruralismo Pedagógico e a Escola Nova eram duas correntes de pensamento divergentes: a primeira avocava a manutenção da ordem produtiva mediante a “República Rural”, consoante com a vocação agrícola da economia, e a segunda propugnava as bases de uma sociedade moderna, urbana e industrial. Em verdade, o Ruralismo trafegava na contramão do “contagante imaginário urbano-industrial em ascensão denominado Escola Nova” (MONARCHA, 2007).

Os postulantes do Ruralismo advogaram ideias e práticas que ainda hoje encontram ressonância na pedagogia, tanto na esquerda quanto na direita, por vezes proclamadas como novidades. O Ruralismo Pedagógico, ou ensino regional, subjaz em muitos discursos que se reportam ao ensino rural e profissionalizante:

Em síntese e sobretudo, institucionalizado nos meios educacionais de diversos Estados e ganhando foros de movimento, no transcorrer da Era Getuliana, o ruralismo escolar configurou uma mensagem ruidosa, carregada de sinais de perigo, mas também de alternativas práticas. Reconstrutor, esse aspecto do movimento fica mais evidente quando analisamos suas hipóteses terapêuticas: o ruralismo escolar, sem abandonar a crítica ao urbanismo, fez por ressaltar sua

ação civilizadora sobre o homem do campo concebido com um tipo inconsciente de si e da vida nacional, mediante um ensino adaptado ao meio geográfico e cultural. Nesse sentido, sem se dar conta inteiramente de que a instrução é um pseudo-remédio, os doutrinários do movimento, com seus ideais sociais característicos, louvavam aos céus as virtudes terapêuticas do ensino rural” (MONARCHA, 2007: 47).

De modo geral, a chegada de Getúlio Vargas⁹⁸ ao poder central é avaliada, por boa parte da historiografia, como propulsora da “era das escolas” no Brasil. Advoga-se que “(...) só a partir de 1930 ocorreram programas de escolarização relevantes para as populações do campo” (CALAZANS, 1993: 17).

Em 14 de novembro deste ano, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, unindo a preocupação sanitária da época – causada pela imigração, êxodo rural, proliferação de doenças e analfabetismo – com a questão educacional (MARINHO, 2008). A oficialização do ministério foi um dos primeiros atos do Governo Provisório de Vargas, empossado em 03 de novembro de 1930. O ministério exerceria ação organizadora e reguladora das políticas do setor mediante legislação e órgãos de infraestrutura. Em 11/04/1931, pelo Decreto nº 19.850, foi instituído o Conselho Nacional de Educação.⁹⁹

Calazans (1999) também consigna que, quanto aos projetos especiais ou setoriais, iniciativas foram patrocinadas pelo Ministério da Agricultura: colônias agrícolas e núcleos coloniais, cursos de aprendizado agrícola e de caráter rápido que ofereciam certificado de habilitação profissional.

Logo, a Constituição de 1934 deliberou pela necessidade de um Plano Nacional de Educação, gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar. Também a promoção de

⁹⁸ Foi presidente da república do Brasil em dois períodos. O primeiro teve duração de 15 anos ininterruptos, de 1930 a 1945, e dividiu-se em 3 fases: de 1930 a 1934, como Chefe do Governo Provisório; de 1934 a 1937, Getúlio comandou o país como presidente da república do Governo Constitucional, tendo sido eleito presidente pela Assembléia Nacional Constituinte de 1934; de 1937 a 1945, enquanto durou o Estado Novo implantado após golpe de estado. No segundo período, por voto direto, Getúlio governou como presidente por 3 anos e meio: de 31 de janeiro de 1951 até 24 de agosto de 1954, quando se matou.

⁹⁹ A primeira tentativa de criação de um Conselho na estrutura da administração pública, na área de educação, aconteceu na Bahia, em 1842, com funções similares aos “boards” ingleses e, em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública. A ideia de um Conselho Superior somente seria objetivada em 1911 (Decreto nº 8.659, de 05/04/1911) com a criação do Conselho Superior de Ensino. A ele seguiram-se o Conselho Nacional de Ensino (Decreto nº 16.782-A, de 13/01/1925), o Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850, de 11/04/1931), o Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (Lei nº 4.024, de 20/12/1961), os Conselhos Municipais de Educação (Lei nº 5692, de 11/08/1971) e, novamente, Conselho Nacional de Educação (MP nº 661, de 18/10/94, convertida na lei 9.131/95) Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12449&Itemid=75

reformas educacionais¹⁰⁰ revela que houve a impetração de políticas para mudar a educação brasileira.

Mendonça (2007), com foco no ensino agrícola, revela-o a partir de duas vertentes: ensino agrícola alfabetizador e educação para o trabalho. Ambas são expressão cabal da dualidade dos sistemas de ensino em qualquer sociedade de classes, especialmente sob o emblema capitalista. No caso brasileiro, o ensino agrícola é um exemplo não apenas da dualidade entre trabalho intelectual x trabalho manual, mas também da polarização das duas agências dele encarregadas, o Ministério da Agricultura e o da Educação e Saúde, particularmente de 1930 a 50.

A autora intercede por uma abordagem “(...) visando contribuir para desnaturalizar a suposta indiferenciação de tal ramo do conhecimento regulada pela lógica dominante” (MENDONÇA, 2007: 244), o ensino agrícola. De tal sorte, geralmente, enxerga-se ensino agrícola a partir de dois mirantes: o primeiro consagra o ano de 1930, “(...) marcado pelo movimento civil-militar que conduziu Getúlio Vargas ao poder, como “marco inaugural” deste tipo de ensino”. O segundo analisa-o como “(...) imune às disputas político-institucionais que o sobredeterminaram, falando como se tivesse existido somente “um” tipo de ensino agrícola no país ao longo da primeira metade do século XX, via de regra emanado do Ministério da Educação e Saúde” (MENDONÇA, 2006: 01).

Mediante a abordagem de Mendonça (2006), nem o ensino “técnico” rural foi uma inovação dos novos grupos dirigentes nem o ano de 1930 enverga importância canônica nos rumos da política brasileira no âmbito da educação rural. Logicamente a conjuntura - marcada pelos efeitos da crise de 1929, população em crescimento e avanços na industrialização - forçaram mudanças no ensino e, em particular, no profissionalizante. Além disso, “especialistas de novo tipo”, os profissionais da educação, entraram na esfera educacional dispostos a rivalizar com políticos, intelectuais católicos e profissionais liberais a adoção de um “outro” projeto educacional.

Instala-se uma disputa entre o Ministério da Agricultura, representante dos setores agrários dominantes e de suas entidades patronais, com dois novos Ministérios – do

¹⁰⁰ Reformas dirigidas por Carneiro Leão (1922-1926), Fernando de Azevedo (1927-1930) e Anísio Teixeira (1931-1935), no Rio de Janeiro; Sampaio Dória (1920), Lourenço Filho (1930- 1931), Fernando de Azevedo (1933) e Almeida Jr. (1935-1936), em São Paulo; Francisco Campos (1927-1930), em Minas Gerais; Lourenço Filho (1922-1923), no Ceará; Anísio Teixeira (1925-1927), na Bahia e Carneiro Leão (1928-1930), em Pernambuco.

Trabalho, Indústria e Comércio e da Educação e Saúde Pública. Este último revelou-se um antagonista de peso por ter a tarefa de nacionalizar o ensino primário – vertente alfabetizadora – e de lutar pela centralização do ensino:

Como foi possível verificar, as discussões sobre o ensino agrícola no Brasil atingiram seu primeiro apogeu na década de 1920, polarizando-se junto a duas vertentes: o ensino agrícola enquanto alfabetizador da população rural, via escolas primárias regulares ligadas ao Ministério da Educação e o ensino agrícola enquanto “educação para o trabalho”, viabilizado através de escolas técnicas sob a alçada do MA. Essa disputa política resultou, em princípio, na vitória da segunda tendência, ratificada pela aproximação Brasil – Estados Unidos em matéria de educação, através de acordos de “cooperação” firmados entre agências de ambos os países (MENDONÇA, 2006:20).

A tese da pesquisadora segue na direção de que não houve, nos anos 1930, suspensão, e sim continuidade de práticas e diretrizes na Pasta da Agricultura. Esta permaneceria como responsável pelo ensino rural até a LDB de 1961, quando centralizou-se no Ministério da Educação todos os ramos de ensino e cessou a contenda política de algumas décadas.

Paulatinamente, com os pactos firmados com os estadunidenses, novas formas de ensino suplantariam o modelo escolar, adquirindo a forma de “assistência técnica” por meio da multiplicação de Clubes Agrícolas e Assistência Comunitária. “No novo registro, o “ensino agrícola” se transformaria em instrumento de negação dos conflitos sociais no campo, consagrando a identidade subalterna do trabalhador rural em relação aos demais trabalhadores” (MENDONÇA, 2006:20).

Para os pesquisadores Anjos; Caldas; Bezerra (2007), o parâmetro a ser imposto para o rurícola brasileiro seria o do *farmer* americano do pós-guerra. Este momento ficou conhecido como a “etapa difusionista do processo de modernização da agricultura”. Acreditava-se que tais projetos seriam eficazes para alcançar o propósito do desenvolvimento comunitário.

No final dos anos 1940 o impacto econômico da extensão rural começava a ser questionado. Inflação, desequilíbrio da balança de pagamentos, montagem de um parque industrial, urbanização acelerada conjugavam-se como fatores que incidiam sobre a opção pelo pequeno e médio proprietário. A tecnificação da grande propriedade e a defesa do crédito tornaram-se primazias para o projeto de Nação.

No entanto, as “operações triunfalistas” do extensionismo (CALAZANS, 1993)

não alcançaram êxito na germinação das sementes que espalharam. Passado o estardalhaço inicial, o sucesso dos empreendimentos cessava pela retomada das práticas culturais locais:

O pressuposto de um homem rural vazio culturalmente esbarra, em cada momento específico, ante as provas tangíveis de uma resistência cultural a valores considerados impertinentes pelas “populações-alvo” e, também, com essa memória, matéria-prima de uma histórica não-oficial, que mantém a identidade periférica de grupos, constantemente manipulados para empreendimentos cujos objetivos lhes escapam inteiramente (CALAZANS, 1993: 29).

O êxodo rural avançava. Leite (1999) pondera que contribuíram para esta situação a adoção de formas tradicionais de dominação, a contradição entre os interesses camponeses e a modernização do campo, o obscurecimento das demandas do trabalhador sem-terra, arrendatário, boia-fria etc. Logo, os programas não impediriam o abandono do campo durante década de 1950:

Se, ao final dos anos 50, as questões doutrinárias e os fundamentos do discurso sobre o ensino rural estavam consolidados nos meios políticos, intelectuais e administrativos de diversas unidades da Federação, isso não significava dizer que os problemas estivessem solucionados: pelo contrário, continuaram a atravessar os anos seguintes como irresolvidos (MONARCHA, 2007: 49).

As migrações regionais intensificaram-se a ponto desta década ser reconhecida como aquela em que surgiu o modelo “pau de arara”. Do Nordeste originou-se quase metade das 10,8 milhões de pessoas que se moviam por um concurso de fatores – abertura da estrada Belém-Brasília, construção da nova capital federal, procura pelos bens oferecidos nos grandes centros urbanos, colheita do café em São Paulo e Paraná, grandes secas que assolaram a região (ABRAMOVAY; CAMARANO, 1999).

Ao êxodo rural somava-se a crise da educação pública, decorrência da longa discussão em torno da Lei de Diretrizes e Bases entre 1948/61. Leite (1999) alega que a dialética entre escolaridade como manutenção do *status quo* ou como processo de independência socioeconômica, cultural e política perpassou o debate. A inclinação vencedora condicionou a escola brasileira às intenções capitalistas.

A Lei 4.024/61 fez eco aos impasses da ordem vigente ao conter elementos

populistas e elitistas. Sobre a escolarização rural, a legislação foi omissa. A escola fundamental ficou a cargo das municipalidades, desprovidas de recursos. Sem a garantia de condições, a escola do campo submetia-se aos interesses urbanos (LEITE, 1999).

Os anos 1960 distinguem-se pela “aceleração do declínio caipira”, período em que os migrantes não procediam, em sua maioria, do Nordeste. Do Sudeste rural irromperam seis milhões de pessoas, banidas pela erradicação dos cafezais substituídos por pastagens, dissolução das colônias e uso autoritário da legislação trabalhista. Também insuflaram este contingente populacional os “fatores de atração” das grandes cidades, entre eles o acesso à escola (ABRAMOVAY; CAMARANO, 1999).

Leite (1999) pontua que a década de 1960 herdou o quadro de desigualdades que se acumulavam e tensionavam o campo. Daí as iniciativas governamentais de intervenção por meio de uma série de programas e organizações. Novos convênios com os norte-americanos foram assinados, entre eles a ‘Aliança para o Progresso’.

Acordos eram justificados pelo ritmo insatisfatório do desenvolvimento latino-americano, elevado crescimento populacional, baixa cotação dos produtos, indignas condições de vida, riscos de subversão social e política. Sem escusas, as superintendências, os programas setoriais¹⁰¹ e os acordos internacionais ambicionavam deter os conflitos agrários e as lutas dos trabalhadores rurais.¹⁰²

Entre o término dos anos 1940 e início dos 50, a educação rural e alfabetização de adultos foram alçadas à condição de projetos de integração social e o objetivo era o da assimilação do indivíduo ou do grupo isolado (camponês ou indígena) na vida social comum:

Como finalidades da Educação Rural e da alfabetização, o homem do campo deveria ser integrado ao meio social por meio de ações solidárias e cooperativistas e pela divisão do trabalho. Estudos da língua; estudos econômicos e sociais (as leis, o cooperacionismo); estudos da educação cívica (condutas sociais no trabalho, na família, no sindicato, etc.) e estudos da educação recreativa (com o papel de enobrecer o ócio) deveriam fomentar e direcionar as relações sociais do educando. Além disto, a formação técnica para o trabalho teria a finalidade de dar ao indivíduo “um *status* construtivo na

¹⁰¹ Entre eles, vale mencionar o Projeto Rondon (1968) destinado a estudantes do ensino superior.

¹⁰² Para ilustrar, podemos citar as Ligas Camponesas que foram fundadas inicialmente em Pernambuco e atuaram durante os Governos Juscelino Kubitschek e Jango. Registre-se também a ação pastoral de alguns bispos da Igreja Católica considerada progressista.

sociedade”, adaptando-o às técnicas agrícolas modernas (SOUZA, 2005: s/p).

A educação do homem do campo e a produção desafiavam “(...) o pólo modernizador a agrupar uma estrutura agrária caracterizada, dentre outras coisas, pelo predomínio do latifúndio, pelo atraso tecnológico e pela alta exploração do trabalho” (SOUZA, 2005). O contraditório quadro institucional, aliado a uma ação estatal inconstante e irregular na proteção social e no acesso aos bens materiais e simbólicos, colaborou para que emergissem influentes movimentos sociais de cunho popular:

A modernização da produção no nordeste brasileiro, por exemplo, incentivou o processo de sindicalização em massa dos trabalhadores das zonas canavieiras, estimulou reivindicações no campo do trabalho ligadas à aplicação do Estatuto do Trabalhador Rural e, contraditoriamente, fez emergir as manifestações pela distribuição de terras encampadas pelas Ligas Camponesas (SOUZA, 2005: s/p).

Movimentos populares surgiram, entre eles os Centros Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE); o Movimento de Cultura Popular (MPC), a campanha “De pé no chão também se aprender a ler”; e, posteriormente, o Movimento de Educação de Base (MEB) sob inspiração de parte da Igreja Católica.

Neste período, um nome começa a ganhar notoriedade, Paulo Freire. O educador pernambucano, que trabalhava coordenando projetos de educação de adultos a partir do Nordeste, endossou a criação do MCP. Seu pensamento pedagógico influenciou decisivamente o caminho tomado pela educação popular e pela educação de adultos desde então. Diante da necessidade de estender a educação aos menos privilegiados, Freire e sua equipe incumbiram-se de desfraldar um Plano Nacional de Alfabetização, consubstanciado por ampla participação popular e aprovado em 1964. No mesmo ano, a ditadura militar instala-se, reprime programas e seus promotores e os ventos sopram em outra direção.

Aliás, foi notável a proliferação, nos anos anteriores à ditadura, destes e de outros movimentos educacionais e culturais na cidade e no campo. Sobressaíam-se pela criatividade, inovação teórica e metodológica e pressupostos filosóficos e ideológicos ao anunciar uma “educação libertadora” (BENFICA, 2006) através da “leitura do mundo”, da “educação

como prática da liberdade”, da “teoria da ação dialógica”.¹⁰³

Para Andrade e Di Pierro (2004), enquanto as ações oficiais possuíam caráter assistencialista, por considerar a população do campo inculta, atrasada e desajustada, a perspectiva das organizações de base valorizava o saber e a vivência rurais. Por isto, à proporção que a coerção e a ideologia golpistas expandiam-se, as iniciativas de cunho popular iam sendo abolidas. Souza (2005) mostra que a articulação entre Estado e capital buscava o disciplinamento dos trabalhadores e a educação era “concebida como um projeto modernizador pelo pensamento conservador”:

Nestas ações revelam-se as assertivas autoritárias e intolerantes do projeto educacional em questão, que negava preceitos culturais existentes – no lazer, na vida familiar, nos pactos políticos do camponês – em prol de comportamentos pré-estabelecidos que regulamentariam novas relações sociais impostas pelo projeto nacional-desenvolvimentista (SOUZA, 2005: s/p).

As décadas de 1960 e 1970 corresponderam ao período mundialmente denominado como “Revolução Verde”, que podemos resumidamente descrever como “(...) processo no qual houve a disseminação de novas cultivares e de práticas agrícolas que proporcionaram um aumento impressionante na produção agrícola, baseando-se, fundamentalmente, no uso intensivo de insumos industriais (adubos, máquinas agrícolas e agrotóxicos)” (ANJOS; CALDAS; BEZERRA, 2007: 09). No período, aliançaram-se os capitais industrial e agrícola, conjugando indústria e agricultura – a agroindústria. Criam-se os complexos da soja, do café, da cana-de-açúcar, da pecuária de corte e leiteira.

Para os militares que impetraram o golpe de 1964, modernizar a agricultura permanecia como tarefa urgente. O expediente seria utilizado para garantir o controle inflacionário, pressionado pelo preço dos alimentos; assegurar o abastecimento das cidades, dificultado pelo crescimento populacional e poder aquisitivo localizado; majorar a renda rural e garantir empregos para conter migrações (SALES, 2007: 26).

A ascensão do Estado autoritário incentivou os fundamentos para infligir um padrão que renunciou ao compromisso de estabelecer mudanças estruturais, como o caso das transformações sociais vistas e tidas como imperativas na esfera rural, como o caso da reforma

¹⁰³ Estas expressões destacadas, cunhadas por Paulo Freire (1921/1997), foram e são ainda muito utilizadas para justificar, fundamentar e ilustrar práticas da educação formal e não formal.

agrária. Uma “modernização conservadora”, tão complexa e sofrida que também foi alcunhada de “modernização dolorosa” por Graziano da Silva (ANJOS; CALDAS; BEZERRA, 2007).

Os intentos na área educacional foram materializados pela promulgação das leis 5.540/68 – reforma do ensino superior – e 5.692/71 – estrutura e funcionamento do ensino, renomeado e reorganizado em 1º e 2º graus. O ensino obrigatório foi expandido para oito anos e o governo intentou ampliar a escolarização na zona rural para, pelo menos, as quatro séries fundamentais. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004). Os princípios da descentralização e municipalização do ensino rural começaram a ser efetivados. A descentralização não favoreceu a contração dos índices de analfabetismo, apesar da modernização pretendida e do “milagre econômico brasileiro”¹⁰⁴ (LEITE, 1999).

Praticamente todas as atividades educativas de caráter popular cessaram após o golpe. Este cenário é o nascedouro de programas oficiais como o Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro (EDURURAL), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais (PRONASEC) entre os anos 1970/80. E que, no balanço geral, não obtiveram êxitos significativos.

Cunha (1980), ao analisar as políticas educacionais deste período, afirma que os dirigentes projetavam-lhes algumas atribuições. Primeira, do ponto de vista social, o intento era o controle. Segunda, do ponto de vista econômico, a modernização dos hábitos de consumo, ampliação do mercado consumidor pela possível melhoria salarial dos recém-alfabetizados, aumento do lucro patronal pelo incremento da produtividade dos trabalhadores. E, *last, but not least*, a função ideológica de desviar o olhar das causas da pobreza e do atraso, dirigindo-o para a consequência, a “vergonha nacional” representada pelo analfabetismo.

A década de 1970 teve como uma de suas características as vagas migratórias inter-regionais na procura de empregos de baixa qualificação e de terras cultiváveis com baixos custos, era “o Sul em busca do Norte”. Nesta época, os migrantes deixavam não somente o Nordeste, também o Sudeste e o Sul. Eram motivados pelas políticas de integração e incentivo do governo federal: posse de áreas rurais, projetos agrominerais, pecuários e florestais, construção de rodovias e usinas (ABRAMOVAY; CAMARANO, 1999).

¹⁰⁴ Entre 1967/73 a política de estabilização, associada a uma política de desenvolvimento consolidou e intensificou o modelo de substituição de importações que reservava ao Estado um papel empreendedor importante. Houve um crescimento considerável no período. Ver Kinzo, 2001.

Os efeitos do “milagre” tornaram-se rarefeitos ao longo do tempo e a ascensão à presidência do país do general Geisel – que cumpriu mandato entre 1974/79 – foi seguida do prenúncio da distensão política “gradual e segura”, indicando uma inflexão nos trilhos do poder e a possibilidade da redemocratização do país. Se a questão política assumiu um rumo de liberalização, no setor econômico a situação agravava-se pelo retorno da inflação alta e estagnação da área econômica.

Ao meio rural atribuiu-se a função de “converter-se em substrato exclusivo da produção agropecuária”. A força das transformações tecnológicas e a incapacidade do Estado em atender às demandas da população rural caracterizaram o regime autoritário (ANJOS; CALDAS; BEZERRA, 2007). A segunda metade da década de 1980 foi assinalada pela inércia econômica. “Os sucessivos choques do petróleo (1973 e 1978), a crise fiscal e o endividamento do Estado figuram como representativos da inflexão que se estende até bem entrados os anos 1990. O ocaso do crédito subsidiado denota despedida melancólica da ação interventora do Estado na agricultura” (ANJOS; CALDAS; BEZERRA, 2007: 11).

As migrações regionais não cessavam. O padrão que imperou na expansão da fronteira agrícola no Centro-Oeste respondia diretamente pelo esvaziamento demográfico da região. O plantio da soja (estimulado por pesquisas e subsídios públicos) se uniu à pecuária de grande monta, atividades que exigiam escassa mão de obra. A expressão de ordem era “Centro-Oeste – crescer e expulsar” e durante os anos 1980 48,8% da população migrou. No Nordeste, outra onda migratória, combinada com a queda da taxa de fecundidade, causou um declínio populacional de mais de cinco milhões (ABRAMOVAY; CAMARANO, 1998).

O debate acerca da educação rural foi retomado por meio do III PSECD para o período de 1980/85. O documento do governo federal aventava “(...) dar prioridade às populações carentes do meio rural e das periferias urbanas, visando corrigir, pela indução governamental, os problemas sociais gerados pelo desenvolvimento econômico”. A opção de privilegiar as burguesias interna e externa inflou a concentração de renda e impediu o usufruto dos bens sociais pela maioria da população:

O chamado “compromisso com a pobreza” percorreu os textos dos documentos analisados e também os discursos políticos dos momentos finais do regime ditatorial no país, compelido pela realidade social pouco (ou nada) favorável deste período histórico, dada a pobreza da maioria da população em

consequência dos encaminhamentos políticos e econômicos reforçadores do modelo societário capitalista (HOTZ, 2008: 94).

A “longa transição” pela qual o Brasil passou teve a crise econômica como pano de fundo, pois a inflação e a recessão, vetores que justificariam o golpe, voltaram à cena. O curso para a liberalização do regime balizou-se por marchas e contramarchas:

Para propósito analítico, pode-se dividir este processo em três fases. A primeira, de 1974 a 1982, é o período em que a dinâmica política da transição estava sob total controle dos militares, mais parecendo uma tentativa de reforma do regime do que os primeiros passos de uma transição democrática de fato. A segunda fase, de 1982 a 1985, é também caracterizada pelo domínio militar, mas outros atores – civis – passam a ter um papel importante no processo político. Na terceira fase, de 1985 a 1989, os militares deixam de deter o papel principal (apesar de manterem algum poder de veto), sendo substituídos pelos políticos civis, havendo também a participação dos setores organizados da sociedade civil (KINZO, 2001: s/p).

Na década de 1990 foi possível constatar como os fluxos migratórios redundaram em processos de desruralização e em contração numérica dos residentes no campo. No Sul e no Sudeste não houve perda significativa de moradores rurais, até mesmo pelo já reduzido contingente populacional no campo. O Norte, após expressiva ampliação de população, assiste um encolhimento em torno de 20%.

A faceta característica do decênio foi o casamento entre envelhecimento e masculinização da população rural,¹⁰⁵ tornando a emigração um fenômeno jovem e feminino. (ABRAMOVAY; CAMARANO, 1998). A queda da fecundidade, o alongamento da escolaridade feminina e a mecanização da agricultura – geralmente, o homem opera as máquinas pesadas e sofisticadas utilizadas no processo – são fatores que contribuem para a menor incorporação do trabalho feminino no campo e para a inflexão no perfil da população rural.

Em contrapartida a esta realidade de migração que aspirava aos serviços e bens públicos e ao emprego melhor remunerado, desde a década de 1980 o aparato de legislação e de

¹⁰⁵ “Nas áreas rurais de todas as regiões e para todas as faixas etárias, o sexo masculino é dominante em termos quantitativos. Na faixa etária de 60 anos e mais, em 2006, foi registrada a presença de cerca de 50% a mais de homens, reforçando os argumentos relativos à masculinização e ao celibato rural brasileiro, especialmente elevados nas regiões Norte e Centro-Oeste.” Extraído do texto do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) ‘Juventude e políticas sociais no Brasil’, organizado por Jorge Abrahão de Castro e Luseni Aquino de abril de 2008. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/tds/td_1335.pdf>

políticas educacionais tem solidificado-se no país. A educação, como as outras políticas de cunho social, consegue inserção na agenda nacional, assumida como bandeira história de organizações e movimentos sociais, entidades classistas, intelectuais, políticos e governos opositoristas.

Andrade; Di Pierro (2004) notificam que a urbanização e o êxodo rural crescentes minimizaram a importância da discussão específica acerca da educação rural durante o processo de transição democrática. A temática somente tomou corpo na década de 1990 por indução dos movimentos sociais e pelas conexões e influências entre elementos internacionais e nacionais, como veremos adiante.

2.1 – ARANDO CAMPOS RECENTES – O cenário da constituição da Educação do Campo desde os anos 1990

Muitas são as possibilidades de investigação da política educacional, o que implica na definição de sua entrada. Daí advém a necessidade do recorte temporal a contar dos anos 1990, período de emergência da inflexão para a educação ofertada no meio rural.

Antes de descer a estes contextos propriamente ditos, abordados no próximo capítulo, cabem as perguntas: “Quais as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora? Como o discurso da política foi se constituindo no decorrer do tempo? No desenvolvimento do seu discurso é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?”¹⁰⁶

“As políticas vão se firmando no horizonte educativo num processo de lenta construção, onde, uma vez instaladas, tendem a incorporar-se ao debate daqueles que definem a agenda educacional” (VIEIRA, 2008:15). A proximidade histórica da gênese e propagação da Educação do Campo pode um ser risco, mas não impeditivo para abordagem da temática. Pretendemos explicitar um esforço de síntese de modo a possibilitar uma compreensão do período, sem pretensão de esgotar a complexidade da questão e corroborando com a ideia de que a Educação do Campo tem conseguido angariar certa atenção na pauta educativa do país.

Baruco; Garlipp (2006) pontuam que o período que vai desde o final da Segunda Guerra Mundial até metade dos anos 1970 é caracterizado pelo “empenho das forças sociais e dos governos”, em especial os países centrais do capitalismo, em impulsionar crescimento e desenvolvimento econômicos com o objetivo de evitar o quadro da depressão da década de 1930. Pode-se dizer que a expansão capitalista grassou entre o pós-guerra e a crise do petróleo, ou seja, de 1945 a 1973.

As medidas inventariadas miravam a prevenção do retorno do desemprego em massa e dos distúrbios sociais decorrentes da depressão. A saída era a conciliação entre os interesses capitalistas com os da classe trabalhadora mediante a regulação da atividade econômica. Consoante os pesquisadores, o “intervencionismo estatal” tornou-se prevalecente no

¹⁰⁶ As “questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ‘ciclo de políticas’” foram adaptadas e apresentadas por MAINARDES (2007). Estas questões estão indicadas para serem orientadoras do contexto de influências, mas optamos para utilizá-las para focar o cenário a partir dos anos 1990. O autor alerta que as questões devem ser entendidas como ponto de partida, portanto passíveis de mudanças.

pós-guerra para sustentar essa nova ordem econômica (BARUCO; GARLIPP, 2006). Destaque-se a ênfase no emprego e na ampliação dos direitos sociais como medidas de proteção estatal.

Esta nova disposição da ordem econômica e financeira resultou no acordo de Bretton Woods, fruto da Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas de 1944. O rearranjo mostrou-se decisivo para o crescimento/desenvolvimento econômico das grandes economias capitalistas nos anos posteriores. Destarte, o Estado Providência é um caso que não decorre direta e conscientemente da lógica capitalista, mas sim “de um compromisso a que foi sujeito”, dados os interesses da época (SILVA, 2007).

Ora, os anos 1970 foram palco de uma crise de tendência decrescente da taxa de lucro que demandou a validação de procedimentos econômicos que assegurassem a reconquista do processo de acumulação no bloco de países capitalistas. Na região latino-americana, esta crise agravou os problemas de balanço de pagamentos e de controle da inflação, entre outras dificuldades.

Em escala mundial, uma acepção de desenvolvimento, baseada nas teses liberais, ameaçava a hegemonia da ordem econômica anterior e distinguia-se como solução para o colapso. Esta virada - rumo a um ‘novo liberalismo’ - foi chamada de neoliberalismo, apontado como o único modo dos países adaptarem-se ao “mundo das finanças globalizadas” (BARUCO; GARLIPP, 2006).

A bem da verdade, o neoliberalismo não seria, conforme asseguram Baruco; Garlipp (2006), a mera “reedição do liberalismo clássico”. Uma das diferenças localizava-se na sua pretensão doutrinária de fundamentar um projeto político social, a “sociedade de mercado”. Outra variante situa-se em tomar o Estado como parceiro indispensável para a expansão do capital financeiro e industrial.

Voltando à América Latina, constata-se que governos ditatoriais lideraram a adesão às políticas liberais, a começar pelo Chile em 1973. Na mesma trilha marcharam o Uruguai em 1974 e a Argentina em 1976. “Portanto, as políticas neoliberais são experimentadas nessa região antes mesmo de sua disseminação mundo afora a partir dos anos 80. A última versão do neoliberalismo foi transplantada para a região com as teses oriundas do Consenso de Washington” (BARUCO; GARLIPP, 2006:04).

Para os pesquisadores, as experiências liberalizantes fixaram-se como os principais limitadores da retomada do crescimento nas economias periféricas. Tais experiências

orientavam-se “(...) pela primazia de alcançar a estabilidade monetária – por sinal, a qualquer custo” (BARUCO; GARLIPP, 2006:04). Porém, em linhas gerais, os programas ortodoxos de estabilização fracassaram: o fenômeno inflacionário persistiu, as taxas de desemprego continuavam altas, os salários decaíram, a distribuição de renda piorou.

A visão neoliberal atribuiu o fracasso não às políticas em si, mas a distorções e desequilíbrios na sua aplicação, desacertos que acabavam por impedir o livre funcionamento do mercado. A explicação arrogava que os erros de implementação deveriam ser corrigidos. “Assim, como forma de fornecer assistência para os *policy makers* dos países latino-americanos, foi realizada em 1989 uma reunião entre membros dos organismos internacionais financeiros, funcionários do governo americano e economistas desses países, cujas conclusões ficaram conhecidas como Consenso de Washington” (BARUCO; GARLIPP, 2006: 06).

Os pesquisadores sintetizaram as recomendações do Consenso de Washington, uma concepção de desenvolvimento que conciliaria três ingredientes: i) estabilização macroeconômica com o objetivo de reduzir a inflação e controlar as contas governamentais; ii) ‘reformas estruturais’ mediante abertura comercial, desregulamentação dos mercados, privatização de estatais e serviços públicos, eliminação da maior parte dos subsídios para garantir a liberalização dos preços e abertura financeira; iii) retomada dos investimentos e crescimento econômico associado à distribuição de renda para os países periféricos. A aderência aos preceitos, por parte dos países envolvidos, não carecia desta ordem peremptoriamente, pois o que importava não era a sequência, mas a natureza das reformas, ratificadoras do esforço estabilizador.

A tenacidade das crises financeiras e cambiais nos anos iniciais de 1990 motivou uma segunda reformulação do pensamento neoliberal que, segundo Baruco; Gralipp (2006), manifestou-se no Pós-Consenso de Washington:

Existem duas grandes propostas do Pós-Consenso de Washington, uma delas apresentada por Williamson e Kuczynski (2004) e outra por Stiglitz (1999), nas quais defende-se, em linhas gerais, o caráter complementar (e não excludente) do mercado e do Estado, com o que deveriam ser reforçadas as capacidades institucionais do Estado. Assim, advoga-se a necessidade da aplicação de novas reformas, que deveriam agora se centrar em questões sociais e na recuperação das atuações estatais como forma de impulsionar o crescimento/desenvolvimento econômico. Isso significa que os autores continuam apregoando os mesmos remédios para enfrentar o imobilismo apresentado pela região latino-americana nas últimas décadas, mas sob uma

espécie de repaginação do caráter ortodoxo das propostas preconizadas no Pós-Consenso de Washington (BARUCO; GRALIPP, 2006: 21/22)

O Pós-Consenso enunciava a ação complementar entre Estado e mercado, fator que impeliu reformas nas áreas sociais e atuações estatais. Por exemplo, a garantia de segurança, a promoção de infraestrutura institucional para a economia de mercado e bens públicos e o cuidado com os marginalizados seriam áreas que mereceriam manejo do Estado.

A melhoria dos investimentos em capital humano e a ampliação da educação para os cidadãos também enquadravam-se nas tarefas essencialmente governamentais. Para tanto, a descentralização, os exames e as tecnologias mostravam-se instrumentos a serem privilegiados pelo “Estado inteligente”. Afinal, “(...) se os latino-americanos pretendem ser mais do que lenhadores e carregadores de água, precisarão conseguir comandar as ferramentas da economia do conhecimento” (WILLIANSO; KUCZYNSKI, 2004: 276 apud BARUCO; GRALIPP, 2006: 10).

Negrão (1996) mostra que tornava-se pública a visão da existência de uma “crise de governabilidade das democracias contemporâneas”. De acordo com este pensamento, as democracias dilataram excessivamente o poder da sociedade, em especial o das classes subalternas, de impor demandas que o Estado não possuía condições de responder. A intensa politização das questões econômicas e sociais deveria ser limitada, enquadrando as reivindicações de forma focalizada, obstando a perspectiva universalista de direitos e facilitando a acumulação ampliada de capital.

Neste sentido, Paoli e Oliveira (1999) lembram que, em meados da década de 1980, o mundo ocidental assistiu ao triunfo da “forma democrática liberal da política”, sucessora, em muitas sociedades, de ditadura e totalitarismos governamentais. As “transições democráticas” adquiriram feitiços díspares nos países em que os processos desenvolveram-se, aninhando inclusive entendimentos antagônicos sobre estas aspirações democráticas. Constatava-se o esgotamento das formas autoritárias e ditatoriais de governo e o futuro acenado era o da democracia liberal.¹⁰⁷ Em comum, nos países desenvolvidos ou não, despontava o afastamento do parâmetro do Estado Providência.

¹⁰⁷ Nestes termos, democracia adquire significado “(...) se considerarmos, como Helio Jaguaribe, que as democracias modernas dividem-se em dois grandes modelos: a democracia social, organizatória e que configura a sociedade para os fins da coletividade; e a democracia liberal, dedicada apenas a regulação da sociedade civil” (NEGRÃO, 1996).

Na viragem neoliberal, Paoli e Oliveira (1999), atentos à situação regional, aponta que, na América Latina, governantes adotaram esta cartilha democrática liberal (independentemente das desigualdades locais historicamente conhecidas) ao reatualizar a reprodução da miséria e mirar em uma modernidade que tinha como molde os países do capitalismo avançado.

As transformações empreendidas pelos governos nos anos 1990 foram aplicadas sem apelar para a abolição da democracia formal, como antes acontecera. De forma hábil, fizeram da democracia um instrumento de ajuste do capital. Uma lista de algumas das transformações de grande monta que foram legitimadas no Brasil, mesmo longa, é necessária pela característica de panorama e síntese que propicia:

(...) as desregulações da economia, a desmontagem das instituições de direitos sociais e do trabalho, a progressiva diminuição do alcance e qualidade das políticas sociais ancoradas em direitos consagrados e sua crescente face filantrópica, o encolhimento e fragmentação das negociações coletivas com diferentes setores da sociedade civil, a ausência de políticas de produção e de emprego, a concentração cada vez maior dos recursos financeiros nas mãos de grandes corporações empresariais associadas e se enorme poder de decisão, a conseqüente subalternidade dos Estados nacionais, o acantonamento dos sindicatos e movimentos sociais, o abandono dos miseráveis, a privatização da qualidade de vida nas cidades, a desistência d efetiva base pública para contenção da violência multiplicada (...) (PAOLI; OLIVEIRA, 1999: 11/12).

Todavia, durante o auge da hegemonia neoliberal na América Latina, o capitalismo não respondeu nem aos ditames sociais nem obteve êxito em termos de crescimento e desenvolvimento para todos. A incompatibilidade entre estes elementos e as reformas neoliberais impossibilitou a conjugação de interesses, visto que a estabilidade monetária tornou-se condição *sine qua non* a ser obtida, indiferente aos enormes sacrifícios impostos à maioria da população.

Como se enquadra a educação dentro do programa neoliberal? Em primeiro lugar, tomamos como ponto importante o reconhecimento de que as políticas educacionais somente podem ser estudadas e compreendidas no contexto global do capitalismo e das crises políticas e econômicas desde os anos 1970, respeitando-se as especificidades de nosso país. Em segundo, correndo “o risco que todas as generalizações comportam”, corroboramos a ideia

circulante do “(...) lugar (central) que a educação e a formação têm vindo a ocupar nas sociedades actuais” (SILVA, 2007).

As expressões correntes nos mais variados meios e grupos constituem um léxico com elevado grau de consensualidade e raízes fincadas em outros campos que não o educativo. Silva (2009) cataloga certas expressões que se configuram como “mitos legitimadores das políticas (ou estratégias?) actuais de educação e de formação”: sociedade de aprendizagem, sociedade da informação e do conhecimento, organizações que aprendem, aprendizagem ao longo da vida e, mais recentemente, a abordagem por competências ou a abordagem performativa. Assevera que essas expressões estão diretamente integradas a imagens económicas (por exemplo, produtividade, competitividade e flexibilidade) e gestionárias (eficácia, eficiência, otimização, racionalização). “Ideologias e mitos, como sabemos, constituem poderosos instrumentos tanto de ocultação como de legitimação da acção social (SILVA, 2007: 221).

Arrolam-se as mesmas propostas de resolução dos problemas na educação: “(...) *menos Estado e melhor Estado*, abertura ao mercado, avaliação das pessoas (em função do seu mérito) e das instituições e respectiva responsabilização individual, retorno aos exames e outras provas estandardizadas e cada vez mais rigorosos, adopção dos valores do passado (considerados como perdidos ou em vias disso), entre outros” (SILVA, 2007: 234, grifos do original). Em verdade, o que vimos são ciclos económicos mais amplos, atingindo e direccionando o campo educacional, que continua a ser sobredeterminado pelo campo económico.

Na esfera latino-americana, além dos nossos sistemas educativos estarem delimitados pela ordem económica, historicamente foram sendo conformados por modelos internacionais. “Os sistemas educativos modernos recentes foram criados no fim do século XIX e princípio do século XX, à semelhança dos modelos e ideias europeias, especialmente do sistema educativo francês e das ideias do positivismo” (BEECH, 2009:31).

Se na actualidade o cenário confirma-se, faz-se mister dizer que há nítidas diferenças de como, de país em país, as influências internacionais traduziram-se em políticas “(...) que respondiam (e respondem) às especificidades culturais, políticas e económicas próprias de cada país” (BEECH, 2009:31). Outro aspecto que explicita a variedade das respostas e dos

contextos traslada-se nas estatísticas¹⁰⁸ referentes às taxas de escolarização e alfabetização de adultos, agudamente variadas de nação para nação.

Contudo, perante situações singulares, as medidas para correção dos problemas foram semelhantes – as reformas do final da década de 1980 e durante a de 1990. As simultaneidades dos processos e proximidades dos princípios orientadores das reformas, como leis de regulação,¹⁰⁹ causam espécie. Princípios comuns aplicados em países diversos, sendo eles: “descentralização, autonomia escolar, profissionalização docente, um currículo baseado em competências e o estabelecimento de sistemas centralizados de avaliação¹¹⁰ de rendimento” (BEECH, 2009: 34).

Beech (2009) relata que a justificativa para as reformas ancorou-se na necessidade de revisão dos sistemas educativos que deveriam ser acomodados às mudanças em esfera mundial, derivadas da globalização, economia do conhecimento, era da informação. Para tanto, a presença dos organismos internacionais na região foi alargada e fortalecida.

A aderência às reformas visava imprimir credibilidade política ao país, essencial para atrair capitais e obter apoio das agências internacionais (BARUCO; GALIPP, 2006). Consequentemente, incrementou-se o monitoramento, por parte das agências, das alterações “modernizadoras” delineadas pelos governos nacionais (NEGRÃO, 1996). Mostra Beech (2009) que a atuação das agências multilaterais é uma das maneiras pelas quais a internacionalização das políticas educativas é construída.

¹⁰⁸ “Por exemplo, no Uruguai, a taxa de escolarização de nível médio na década de 1990 alcançava 81%, enquanto na Venezuela chegava apenas aos 35%. Nesta mesma época, 40% dos estudantes de nível primário no Chile se encontravam no setor privado, mas apenas 10% destes frequentava instituições privadas, no caso da Bolívia. A taxa de alfabetização adulta alcançava apenas 40% no Haiti e 60% na Guatemala, enquanto no Paraguai chegava a 90% e aproximadamente 96% nos casos da Argentina, Cuba e Uruguai” (BEECH, 2009:31).

¹⁰⁹ “O Equador sancionou sua Lei de Educação no ano de 1983. No Uruguai, a Lei de Educação foi sancionada em 1985. No Chile, a Lei Orgânica Constitucional de Ensino foi aprovada em 1990. Nesse mesmo ano foi sancionada uma lei educativa em El Salvador. Em 1992, foi estabelecido um Plano Decenal de Educação na República Dominicana. Em 1993, foi aprovada a Lei Federal de Educação na Argentina e foi sancionada uma nova lei no México. A Bolívia aprovou sua Lei de Reforma Educativa em 1994 e, nesse mesmo ano, foi aprovada a Lei Geral de Educação colombiana. Em 1996, no Brasil, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASLAVSKY & GVIRTZ, 2000)” (BEECH, 2009:34).

¹¹⁰ “Em 1986, foi criado o Programa de Provas Nacionais do Ministério de Educação Pública da Costa Rica. Em 1988, o Chile estabeleceu o Sistema de Medição da Qualidade da Educação. O Brasil construiu seu Sistema Nacional de Avaliação Básica em 1990 e, nesse mesmo ano, foi criado um Sistema de Avaliação Nacional na Colômbia. Em 1992, foram estabelecidos sistemas semelhantes no Paraguai e no México. Na Argentina, o Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade foi criado no ano de 1993. Uruguai e Bolívia estabeleceram seus próprios Sistemas Nacionais de Avaliação em 1994. No Equador e no Peru, em 1995 e 1996, respectivamente, foram adotados sistemas de avaliação centralizados, com características semelhantes (GVIRTZ & LARRIPA, 2002)” (BEECH, 2009:34).

O Ciclo das Políticas auxilia-nos na compreensão do cenário latino-americano porque podemos pensar a política como discurso e como texto. O pulo do gato é a combinação destas duas perspectivas. O texto, quando chega às mãos do leitor, carece e pede uma espécie de tradução entre o escrito e as práticas interativas. Em cada contexto podem emergir soluções variadas para problemas advindos de uma determinada política. A política pode sobrevir sobre certos aspectos problemáticos com os quais os sistemas lidam, mas não em todos:

A concepção das políticas como um texto, conforme propõe Ball, enfatiza as possibilidades de interpretação dos agentes que devem colocá-las em prática, já que, para qualquer texto, uma pluralidade de leitores implica uma pluralidade de leituras (Ibid.). Na medida em que as políticas se movem desde sua formulação até à prática, abrem-se espaços para a ação e a resposta. As políticas não se difundem no vazio. Há circunstâncias sociais, institucionais e pessoais que afetam a forma como as políticas são entendidas por quem as deveria por em prática (BEECH, 2009: 39).

As interpretações, por variadas que sejam, não obscurecem o fato de que “os conflitos, as lutas e as interpretações ocorrem dentro de um terreno pré-estabelecido”, o da política como discurso. Ao recorrer a Ball, atesta-se que aqueles “(...) que devem por em prática as políticas podem pensar apenas nas possibilidades de resposta e interpretação dentro da linguagem, dos conceitos e do vocabulário que o discurso oferece” (BEECH, 2009: 40). Certos significados e interpretações de mundo necessariamente anuviam, secundarizam ou impedem o surgimento de outros. De acordo com a proposição de Ball, o quadro discursivo impede ou impele certas interpretações e ações.

O conjunto discursivo das reformas induzidas pelas agências multilaterais para a América Latina possui um perfil ordinário. Porém, cada país operou as reformas com especificidades que levaram em conta cultura, política, financiamento, recepção, resistências e conflitos.

Ao circunscrevermos a situação brasileira, vemos que durante os anos 1990 não apenas a LDB foi promulgada como foi feita uma série de intervenções abençoadas pelos organismos multilaterais no sentido de complementar e amarrar as reformas. A citação seguinte apresenta o quadro revisionista que impactou a educação no período:

No Brasil, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi aprovada no ano de 1996. Ainda assim, a visão reformista que dominou o Brasil naquele momento deu lugar a uma grande variedade de regulamentações, projetos e programas: Educação para todos; o Plano Decenal de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, a educação superior e a formação docente; o Sistema de Avaliação Nacional para a Educação Básica (SAEB), um plano denominado Exame Nacional de Cursos que avalia diferentes cursos universitários por meio de um exame para graduados; um Exame Nacional para concluintes do Nível Médio; a municipalização dos anos iniciais da educação fundamental; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização da Docência e a Lei de Autonomia Universitária (BEECH, 2009:34).

A propósito, como estamos apresentando o cenário nacional, deixamos de fora as políticas dos governos estaduais e municipais que, em um regime federativo como o brasileiro, caracterizam-se por espaços de manobra que podem redundar em políticas distintas, ou mesmo divergentes, em relação ao poder central.

Nosso recorte temporal privilegia os anos noventa em diante, mas o caso brasileiro exige uma digressão ao governo José Sarney (15/03/1985 a 14/03/1990). Vieira (2008) conta que o primeiro governo civil pós-ditadura foi escolhido por um processo de eleição indireta, via Colégio Eleitoral, que sufragou Tancredo Neves como presidente e José Sarney como vice. Os dois foram escolhidos em nome da Aliança Democrática e pretendiam liderar um governo de “transição negociada”.

Entretanto, a morte de Tancredo Neves em 21/04/1985 fez de Sarney o novo presidente. Iniciava-se a Nova República, lembrada pelas cirandas inflacionárias e sucessivas intervenções de choque na economia, os planos econômicos.¹¹¹ Outro aspecto notável foi o vigor da sociedade civil em oposição ao autoritarismo ainda recente. Assim, avaliada como desastrosa na área econômica, a década de 1980 foi central pelas mudanças socioculturais e participação política coletiva que alastraram-se da cidade ao campo, dos funcionários públicos à iniciativa privada, da periferia ao centro, dos grupos minoritários às causas feministas e étnicas.

Uma das demandas versava justamente sobre a educação. “Educação para todos” figurou, inclusive, como um dos *slogans* da gestão Sarney, juntamente com “Tudo pelo social”. Vieira (2008), a partir dos documentos oficiais da época, mostra que a prioridade oficial

¹¹¹ Os planos adotados durante a era Sarney foram: Plano Cruzado (fev./1986), Cruzado II (Nov./1986), Plano Bresser (abr./1987) e Plano Verão (jan./1989).

era a educação básica, porém entendida como a leitura, escrita e compreensão da língua nacional e o domínio dos símbolos, operações matemáticas básicas e códigos sociais.

Do ponto de vista interno, cabe registro a Constituição de 1988 e a mobilização anterior a sua promulgação. No processo de organização e pressão, destacou-se o Fórum Nacional da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito.¹¹² Vieira (2008) menciona as conquistas que o texto constitucional apresenta na área da educação: a consagração do direito público subjetivo, o princípio da gestão democrática do ensino público, o atendimento das crianças de zero a seis anos, a obrigação e gratuidade do ensino fundamental, o provimento educacional especializado aos portadores de deficiência, a vinculação de receitas para aplicação no ensino são algumas delas.

A maior derrota para as organizações de defesa da educação pública instalou-se na destinação de recursos públicos para as escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais que deixaram, portanto, de ser exclusivos para o ensino público. A admissão de tal prática foi uma vitória dos grupos perfilados em torno, principalmente, da Igreja Católica, defensora da “escola pública não estatal”. Já os empresários leigos do ensino, vistos como “mercantilistas da educação”, foram parcialmente vencidos porque advogavam financiamento público para todo o ensino privado, sem especificação do tipo de escola/atendimento.

Em âmbito mundial, o Brasil acompanhava as tendências que despontavam no contexto internacional desde os anos setenta na perspectiva da “globalização das agendas educacionais” (VIEIRA, 2008). A participação brasileira na Convenção da ONU sobre os Direitos da Criança (Novembro de 1989) e na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (Março de 1990), cujos apontamentos foram expressos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, confirma esta dinâmica. O país foi signatário dos compromissos internacionais que prescreviam objetivos a cumprir na universalização da educação básica e combate ao analfabetismo.

Vieira (2008) faz um balanço do período ao denominar os anos imediatos pós-ditadura, no campo da educação, de “tempos de indefinição”. O nome decorre de descontinuidades, fragmentações, conteúdo clientelista, tutelar e assistencialista das ações,

¹¹² O Fórum representava e reunia as reivindicações das seguintes entidades: ANDE, ANDES, ANAPE, ANPed, CBP, CEDES, CGR, CUT, FASUBRA, OAB, SBPC, SEAF, UBES e UNE.

amálgama de populismo e autoritarismo que caracterizaram a formulação e aplicação das políticas no período.

Fernando Collor de Mello sucedeu Sarney, sendo presidente de 15/03/1990 a 29/12/1992. Conforme Vieira (2008), visto ter sido eleito sem respaldo de uma aliança partidária forte e sem receptividade expressiva no mundo político, o novo chefe do executivo formou um ministério composto por “políticos conservadores e técnicos praticamente desconhecidos”. As intervenções econômicas¹¹³ fracassadas para domar a inflação e combater a recessão marcaram sua gestão.

A impopularidade era crescente e os titulares dos ministérios foram sendo substituídos. A bandeira inicial dos “descamisados” foi permutada pelo discurso da modernização. Denúncias de corrupção redundaram em uma Comissão Parlamentar de Inquérito. O resultado materializou-se na condenação de Collor, “(...) deposto por crime de responsabilidade, em processo de *impeachment* inédito no Brasil” (VIEIRA, 2008: 90).

A brevidade da gestão Collor não obistou sua importância em termos de mudanças no contexto nacional, sendo este mandato considerado um marco no fluxo das reformas liberais:

No cenário econômico, este momento representa um claro divisor de águas, no sentido de inserir o Brasil dentro de um quadro internacional que impõe novas perspectivas de competitividade no cenário da globalização. Se antes o tema da reforma do Estado era posto timidamente, agora é escancarado com todas as letras. Demanda-se o enxugamento do quadro de pessoal da União, e o patrimônio público – de carros velhos a residências ministeriais – é posto a venda. A privatização emerge como palavra de ordem (VIEIRA, 2008: 90).

Na educação, Collor não produziu um novo quadro, antes aprofundou a herança da gestão anterior – o clientelismo – e principiou a era da “educação espetáculo”. Um exemplo foi a construção dos Centros de Atenção Integral à Criança, complexos que integravam serviços de saúde e educação. Como decorrência da adesão à Conferência Mundial de Jomtien, o governo anunciou o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania que exerceu um papel mais potencial do que efetivo.

¹¹³ Planos Collor I e II.

Houve uma desconsideração pelos processos de mobilização que estavam em curso em torno do projeto da LDB. O primeiro projeto, relatado pelo deputado Jorge Hage, foi aprovado pela Câmara Federal em junho de 1990 e ignorado pelo executivo. As organizações da sociedade civil, em constante articulação, continuavam opondo-se ao curso das ações governamentais: o projeto de Collor casava-se com as intenções das confederações patronais, por exemplo, enquanto alargava-se o descompasso com as forças sociais vinculadas aos trabalhadores e organizações sociais.

O panorama da época pode ser resumido nas seguintes palavras: “Trata-se de um governo que, em matéria de educação, não governa e não diz a que veio e, por isso mesmo, caracteriza por muito discurso e pouca ação” (VIEIRA, 2008: 113).

O afastamento de Collor, através de *impeachment*, repassou o cargo para o então vice, Itamar Franco. O novo presidente atuou de forma discreta, contrapondo-se à gestão feérica do antecessor. Cercou-se de auxiliares de confiança e de nomes notórios. Dentre eles estava o então senador Fernando Henrique Cardoso, também identificado pela sigla FHC, inicialmente chanceler e, depois, ministro da fazenda.

Belieiro Jr. (2007) lembra que, de 1986 até 1994, o país experimentou cinco planos econômicos (anteriormente citados), quatro diferentes moedas¹¹⁴ e uma escalada inflacionária notável que chegou a atingir, em 1993, 1.500%. Por isto, o maior destaque da gestão Itamar recaiu sobre o Plano Real, mais uma tentativa de estabilização econômica lançada em novembro de 1993. O Plano foi duplamente exitoso: no controle da inflação e na garantia de vitória situacionista na sucessão presidencial.

Duas vertentes, presentes na direção da política educacional e em outras dimensões dos atos governamentais, foram distintas e complementares. Num primeiro momento, Itamar imprimiu um “caráter mais socializante e nacionalizante às ações governamentais” (NEVES, 2000: 25), fruto da insatisfação popular com a gestão anterior e da reconquista da participação civil. Pouco a pouco, “(...) a adoção de práticas autoritárias na condução do projeto social” e a continuidade e aprofundamento “(...) das estratégias neoliberais na condução da economia” desenharam o rumo do país dali por diante (NEVES, 2000: 26).

¹¹⁴ As moedas: Cruzado, Cruzado Novo, novamente Cruzeiro e por fim, Real.

Na educação, Vieira (2008) avalia que os processos de mobilização em torno do Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e da Conferência Nacional de Educação para Todos (1994) não podem ser tidos como elementos de planejamento do Executivo. Constituíram-se mais como um “estilo de gestão” no sentido de ouvir a sociedade e apontar o futuro da educação brasileira. E, principalmente, cumpriram a função de sinalizar ao mundo que havia a disposição de ajustar os sistemas educacionais brasileiros aos parâmetros produtivos contemporâneos:

De fato, o Plano Decenal de Educação para Todos não se constituiu em mais uma etapa da discussão que vinha se travando na sociedade brasileira desde meados de 1980. Ele se consubstanciou, na verdade, no resultado de um acordo selado pelo Brasil em nível internacional, sob a orientação da ONU. Suas diretrizes fazem parte de uma estratégia global de educação com a finalidade de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dirigidas à nova fase de desenvolvimento mundial, dos povos dos países subdesenvolvidos e, principalmente, das populações que vivem em situação de pobreza e de pobreza extrema (NEVES, 2000: 157)

A pesquisadora continua ao observar que as Diretrizes de Ação Governamental – documento de planejamento global do governo – refletiam as orientações do estudo *Transformación productiva com equidad. La tarea prioritária de América Latina y El Caribe em los años noventa*, publicado pela CEPAL. Ou seja, havia certa consonância entre as agendas internacional e a nacional, organizadas em torno do ideário da “qualidade, eficiência e equidade na educação básica”.

Vieira (2008) denomina a gestão Itamar como aquela dos “tempos de tentativa de retomada”. A nebulosidade da gestão Itamar vai sendo, progressivamente, substituída pelos “tempos de definição de rumos” do governo FHC, eleito para dois mandatos consecutivos (1995/1998 e 1999/2002):

De um modo geral, o período Itamar de governo teve por finalidade preparar, econômica, política e ideologicamente, a implantação, sem grandes resistências, no país do modelo neoliberal de organização social. A hegemonia dessa proposta, evidenciada pela vitória de FHC nas eleições presidenciais, assim como pelo predomínio das forças conservadoras nos demais espaços políticos majoritários e proporcionais, não pode mais ser contestada (NEVES, 2000: 57).

A relação entre Estado, políticas educacionais e neoliberalismo no Brasil, especialmente desde os anos noventa, foi e é exaustivamente estudada por diversos

pesquisadores. Reiteramos que a menção de alguns não significa minorar a contribuição de todos que tomaram a tarefa para si. Podemos citar: GENTILI (1995, 1998, 2001, 2002), TADEU DA SILVA (1995), NEVES (2000), OLIVEIRA (2000), MOREIRA (2000, 2003), PARO (2001), CATANI (2000, 2002), DOURADO (2001), OLIVEIRA (2000, 2002, 2003); FRIGOTTO (2001, 2002), ROSAR (2002), CIAVATTA (2002), KUENZER (2002), SAVIANI (2002, 2007), SANFELICE (2002), LOMBARDI (2002), FERRETTI (2002), SILVA JR. (2002), NORONHA (2002), DUARTE (2003), PERONI (2003), CUNHA (2003), RAMOS (2003), LIMA (2004), SHIROMA (2002, 2005), EVANGELISTA (2005, 2006, 2007). Como visto, há um reconhecimento que, desde o início da década de 1990, a rendição da educação às amarras do mercado intensificou-se. Também a análise qualificada informa que, nos sucessivos mandatos FHC, o processo foi aprofundado e refinado:

As análises críticas do período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) são abundantes tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional. Todas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada⁴ aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a idéia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003:103).

Não sendo intenção do trabalho esmiuçar o período como muitos estudiosos já o fizeram, apelamos para suas contribuições no sentido de situar a emergência da Educação do Campo em um momento que, à primeira vista, as demandas da ação coletiva popular não penetravam na pauta e no comportamento do governo e a educação tornava-se um instrumento afinado aos ajustes socioeconômicos.

A premissa: “a política social, aí compreendida a educacional, é um complexo contraditório de condições históricas que implicam um movimento de ida e volta entre as forças sociais em disputa” (CURY, 2002: 152), ilustra o movimento que tem no Estado uma palco de disputa de interesses. As forças dominantes não preponderam, de modo absoluto, sobre toda a sociedade civil. “Uma das diferenças a ser apontada está no modo de encarar os direitos sociais” (CURY, 2002: 153), dentre ele o direito a se educar.

Ao haver apenas uma política da educação, a política educacional do governo central seria traduzida linearmente nas políticas de educação. A aceitação deste princípio

significaria ignorar as contradições que atravessam a sociedade e corroborar a visão de dependência entre favorecidos e subalternos. Quem faria a história, então? Seriam veladas as iniciativas em que, “(...) muitas vezes, é o não-dito conquanto feito, que impõe limites à atuação vertical de formas de governo e das elites” (CURY, 2002:153).

As políticas de educação são plurais porque nascem de uma realidade sociopolítica que se rebela em consentir os desígnios verticais; da pressão exercida pelos sujeitos sociais e da sua disposição em formular estas políticas; das experiências inovadoras de governos subnacionais e de formas múltiplas de condução governamental; da “internacionalização do direito”.¹¹⁵ A Educação do Campo, portanto, origina-se na acepção das políticas de educação como “não uníssonas”, rebeldes ao conjunto das ações mais abrangentes, mas, como logo veremos, integradas aos princípios comuns da época.

Em direção oposta, mas complementar, agentes da sociedade civil ligados ao setor produtivo cobravam alterações na educação das massas. Assim procederam porque as “(...) mudanças na base produtiva e da sociedade (processo de reorganização das formas e dos métodos de produção, por um lado, e processo de ampliação dos canais democrático-formais de participação, por outro” requeriam certos domínios cognitivos aliados ao perfil comportamental apropriado aos novos tempos (ANDRADE, 2000: 61). Por isto, passaram a preocupar-se com a questão e a fazer gestão junto ao Estado para forçar mudanças no sistema educacional do país:

Isto é, a formação “técnica” da força de trabalho – determinado patamar de escolaridade; determinados conhecimentos profissionais imediatos – não poderia ser separada, nestes novos tempos, de uma “aprendizagem” de certos comportamentos e atitudes conformes a um determinado padrão de convivência na sociedade, marcado pela tolerância e pelo respeito às regras características de uma formação social efetivamente democrática (ANDRADE, 2000: 60).

De tal modo que a organização e a influência dos movimentos sociais, os interesses do Estado, as demandas do setor produtivo (inclusive da agroindústria) e a coação dos organismos internacionais conjugavam-se em um país “complexo, continental, díspar, desigual e federativo” (CURY, 2002: 153). Deste caldo sociopolítico e econômico nasceu a Educação do Campo.

¹¹⁵ Expressão de Norberto Bobbio.

O projeto de educação básica do mandato de Fernando Henrique afirmou-se sob a lógica do mercado, de forma explícita e orgânica tanto na organização quanto na pedagogia. Uma visão panorâmica mostra que, no período, a prioridade ao ensino fundamental majorou o acesso, mas não debelou as condições de democratização do conhecimento:

Com efeito, a educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação de nível médio e superior ficaram relegadas a iniciativas tópicas. A educação infantil, ou de 0 a 6 anos, foi delegada aos governos municipais ou às famílias, com a penalização da classe trabalhadora. A educação de jovens e adultos passou a se reduzir às políticas de formação profissional ou requalificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil. Na educação média, a política foi de retroceder ao dualismo estrutural entre o ensino médio acadêmico e técnico. No nível superior apostou-se deliberadamente na expansão desenfreada do ensino privado.¹⁸ Um aumento de 80% nos oito anos do Governo Cardoso, sendo que aproximadamente 76% no nível privado. Em alguns estados da União, como no caso do Rio de Janeiro, houve um decréscimo na oferta do ensino superior público de 2,6% (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003: 114).

Perante este quadro, os movimentos e organizações sociais originários ou ligados ao meio rural apresentavam uma leitura ainda mais problemática em termos de processos e resultados. Conforme exposto antes, os dados quantitativos e qualitativos da educação do meio rural caminhavam atrasadamente na tentativa de acompanhar o já passo vagaroso da educação do meio urbano.

A presença dos organismos internacionais fez-se sentir nas orientações organizacionais e pedagógicas mediante eventos, assessorias e produção documental. A UNESCO e o UNICEF, a “face humana” das agências multilaterais, colaboraram nos eventos fundadores da Educação do Campo.

A “face humana”, mais facilmente visível nestes organismos, terminou por ser assumido pelas outras agências. O discurso da “Educação para a competitividade” assumiu uma outra feição, a “Educação para combate à pobreza”. Produtividade, qualidade, competitividade, eficiência e eficácia, terminologias frequentes no início da década, foram substituídas por justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança (EVANGELISTA; SHIROMA, 2005). Mas o que pode ter desencadeado a virada registrada nos discursos e textos advindos das agências?

Elevar a qualificação média dos trabalhadores e, simultaneamente, assegurar o controle sobre eles, tinha em vista conter o risco de rebelião por parte daqueles que sofrem os efeitos deletérios da globalização. A educação foi concebida como salvação e redentora, solução de problemas econômicos e aliada na administração de conflitos. Aspectos de discursos anteriores sobre o capital humano, e a gestão da qualidade total são repostos na perspectiva de investimento individualizado para a empregabilidade, abandonando-se o ideário do desenvolvimento da economia nacional (EVANGELISTA; SHIROMA, 2005: 01).

Em outra ocasião, Shiroma (2002), através de análise documental, evidencia que educação, cidadania e inclusão social tornaram-se elementos não apenas intrínsecos ao contexto econômico, mas imperativos para supostos novos rumos das nações. As bandeiras populares reapareceram compondo os interesses econômicos de certos grupos na perspectiva de maquinar as bases do consenso que eram recomendadas pelas agências. A autora fala que o uso de “termos semelhantes” com “intencionalidades muito distintas” não dissolveu as tensões, incontornáveis, entre os diferentes segmentos sociais que os empregavam.

Buscando o desvendamento da desapropriação de termos que eram tão caros aos setores populares, Shiroma (2002), ao operar com a documentação internacional, observou: i) a frequência da utilização de certos conceitos (inclusão e coesão social, aprendizagem ao longo da vida, solidariedade, oportunidade, autonomia responsável, comunidade); ii) o “tom de estranhamento e inconformismo” com as estatísticas relativas à pobreza e exclusão social; iii) o apontamento da educação e da empregabilidade como saídas possíveis, o que dá relevo ao papel da agência especializada em educar. A preocupação com os pobres granjeou força, mas o ataque às causas da pobreza não aparece nem mesmo como item acessório à questão.

Presta-se “(...) pouca atenção à luta e à transformação nas relações de poder e ao papel da linguagem aí” (FAIRCLOUGH, 2008:20). Pesquisas discorrem sobre a importância da linguagem na vida social e podem refletir o destaque que a questão merece. Por isto, o autor em questão vai além:

Acredito que tenha havido mudança significativa no funcionamento social da linguagem, alteração refletida na centralização da linguagem nas principais mudanças sociais ocorridas nas últimas décadas. Muitas dessas mudanças não envolvem apenas a linguagem, mas são constituídas de modo significativo por mudanças nas práticas de linguagem; e talvez seja uma indicação da importância crescente da linguagem na mudança social e cultural que tentativas de definir a

direção da mudança cada vez mais incluem tentativas de mudar as práticas de linguagem (FAIRCLOUGH, 2008: 25).

Vimos, ao longo da seção, como expressões e palavras têm sido incorporadas ao discurso educacional, reestruturando e reconceituando sua dinâmica. Citamos o uso intensivo das expressões: sociedade de aprendizagem, sociedade da informação e do conhecimento, organizações que aprendem, aprendizagem ao longo da vida, abordagem por competências ou abordagem performativa, entre outras. Assim, as pessoas são impelidas a envolverem-se “com novas atividades que são definidas em grande parte por novas práticas discursivas (como *marketing*)” e “para adotar novas práticas discursivas em atividades existentes (como o ensino)” (FAIRCLOUGH, 2008: 27).

Já o discurso sociopolítico lança mão de terminologias que evocam uma sociedade mais harmoniosa através da parceria entre Estado, sociedade civil e mercado. A semântica não é fortuita, possui uma racionalidade que usa e abusa de palavras como justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidade e segurança.

As práticas discursivas em mudança concorrem para mudar o conhecimento (também crenças e senso comum), as relações sociais e as identidades sociais. No mundo do trabalho pós-fordista, o uso linguístico tem ganhado relevo como “meio de produção e controle social do trabalho” (FAIRCLOUGH, 2008) em escala transnacional. Por isto, crescente é uma certa

(...) preocupação para controlar o discurso: causar mudanças nas práticas discursivas como parte da engenharia da mudança social e cultural. Estamos observando uma ‘tecnologização do discurso’ (Fairclough, 1990b), em que tecnologias discursivas, um tipo de ‘tecnologias de governo’ (Rose e Miller, 1989), são sistematicamente aplicadas em uma variedade de organizações por tecnólogos profissionais que pesquisam, redesenham e fornecem treinamento em práticas discursivas” (FAIRCLOUGH, 2008: 26).

Em território nacional, temos um bom exemplo da conversão do teor dos valores veiculados e das iniciativas adotadas. Em fins da década de noventa, justamente na passagem do primeiro para o segundo mandato FHC, corporifica-se a propagação da expressão ‘sociedade inclusiva’ como sendo aquela que oferta oportunidades iguais de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas, uma “sociedade aprendente”:

No Brasil, “Toda criança na escola” foi o bordão do Ministério da Educação em 1998. Em 1999, convocou-se, além de crianças, pais, amigos, voluntários, empresas e comunidade, enfim, ampliou-se a campanha: “Todos à escola”. O apelo culminou com a difusão maciça das noções de educação inclusiva e sociedade inclusiva, características das políticas públicas no final dos anos de 1990 (SHIROMA, 2002: 02).

Nos dizeres de Garcia (2004), a noção de inclusão relacionada à educação refere-se à necessidade de lidar com aquelas pessoas consideradas “sem habilidades”. Trata-se de formar “capital humano”, ou seja, fomentar capacidades adequadas às exigências do capital. A “inclusão social” e a “regeneração econômica” são vistas como demandas sociais que devem ser satisfeitas pelas comunidades. A autora afirma que é possível perceber nos discursos políticos sobre inclusão social, via educação, o clamor por um “renascimento” da possibilidade de aprender por meio de métodos mais ativos e flexibilizados, trabalhados comunitariamente por “organizações sociais” e com menor custo. Concomitantemente, prega-se um ensino altamente qualificado para atender os setores especializados da produção:

Na compreensão funcionalista, à qual essa proposição política parece estar filiada, a sociedade deve ter um determinado número de atores motivados adequadamente, de modo a atuar em conformidade com as expectativas, ou seja, não manifestando condutas que se desviam do esperado. Os grupos “vulneráveis”, nessa visão, seriam aqueles que não estão em conformidade – por desvio, anomia – com a sociedade. Isso gera a necessidade de acionar mecanismos de defesa e ajuste (PARSONS, 1966), relacionados na atualidade com o *slogan* da “nova aprendizagem” (RANSON, 2001). Na perspectiva de transformar riscos em oportunidades, os chamados “grupos de risco” precisam tornar-se criadores de oportunidades de aprendizagem. Essa é uma direção das proposições de “educação inclusiva” e “escolas inclusivas” percebida na documentação coligida (GARCIA, 2004:132/133).

Neste cenário, as políticas focais visando as populações rurais, tais como o PRONERA, começaram a ser engendradas para dar resposta, por um lado, às influências coativas internacionais que proclamavam os benefícios de toda ordem que adviriam de sociedades inclusivas. E, por outro, aos constrangimentos internos impostos pelos movimentos e organizações das lutas sociais. O contexto de influência da Educação do Campo foi ganhando um desenho mais nítido e um rumo mais concreto:

Foi a partir das iniciativas e das lutas políticas do MST por educação que se conquistou importantes projetos e programas governamentais para a educação

dos trabalhadores do campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Movimento por uma Educação do Campo, que desde 2002 obteve reconhecimento em lei da necessidade e especificidades da educação no e do campo (Diretrizes Operacionais da Educação do Campo). Essas políticas educacionais focais expressam-se ainda de forma fragmentada, como apontado anteriormente, em rubrica específica no FUNDEB¹¹⁶, programas especiais para formação de professores, elevação de escolaridade e alfabetização de jovens e adultos, que ainda são insuficientes para eliminar o problema do analfabetismo e a distorção idade-série nas escolas do campo (D'AGOSTINI, 2009:111/112).

Para o governo, a negociação de certas demandas era forçosa para garantir o consenso político-ideológico e manter o alento do arranjo econômico. O projeto político definido a partir da década vigente não havia mudado. Pelo contrário, o modelo sofrera adaptações para sobreviver e adquirir fôlego:

Com otimismo revigorado, os documentos sugerem um “círculo virtuoso da inclusão” para contrapor ao “círculo vicioso da exclusão”. Estruturam-se, a partir da aceitação tácita do autodesenvolvimento, sobre um pensamento linear: desemprego resulta da falta de habilidades; programas de treinamento ajudam a adquirir habilidades e, conseqüentemente, um trabalho. Acentuam que o principal meio de combater a desigualdade não é pela redistribuição econômica, mas dando poder àqueles em desvantagem, alertando que um enxerto de habilidades, via treinamento, só pode ser viabilizado se o setor público estiver enraizado nos valores de inclusão e cidadania (SHIROMA, 2002: 04).

Havia probabilidade do fôlego neoliberal arrefecer diante da vitória de Luiz Inácio Lula da Silva¹¹⁷ para a presidência. Carcanholo (2008) avalia que o novo governo assumiu em janeiro de 2003 com a dupla missão. A primeira, de equacionar a chamada “herança maldita” – constituída pelas armadilhas do processo de abertura e desregulamentação da economia e produtora de resultados pífios entre 1990/2002. A segunda, de responder à expectativa popular de mudança.

Todo esse processo de “neoliberalização” do Estado brasileiro teve como resultado uma crise social, desdobrada nos altos índices de desemprego; na redução dos investimentos públicos; na transferência patrimonial (do Estado e/ou de capitalistas privados nacionais para grandes capitalistas, geralmente estrangeiros ou associados); e na vulnerabilidade da economia brasileira diante

¹¹⁶ FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

¹¹⁷ Doravante, utilizaremos o nome Lula.

das crises internacionais. Daí o termo “herança maldita” utilizado pelo atual governo em seus discursos que buscam justificar o não alinhamento do governo à proposta original do PT, a retenção dos gastos e investimentos no social e o pagamento da dívida externa por meio de um “supersuperávit” que supera a meta estipulada pelo próprio FMI (BARRETO, 2006: 53/54).

O pesquisador mostra que, contrariando os prognósticos iniciais, o novo governo acatou e manteve o regime de metas inflacionárias, a política de superávits primários, a profundidade das reformas neoliberais e a perspectiva de novas reformas, com a da previdência, por exemplo. A montagem de alianças que garantiu a eleição de Lula sinalizava na direção das garantias do projeto em marcha:

Muito se fala hoje sobre a suposta traição do governo Lula que, depois de eleito, não teria cumprido com as esperanças de rompimento com a estratégia neoliberal, e teria se resignado frente ao pensamento único. Entretanto, a economia política do governo Lula podia ser antevista já durante a campanha eleitoral. Em meados de 2002, durante a campanha presidencial, a candidatura de Lula lança a Carta ao Povo Brasileiro, na qual se compromete a manter todos os contratos estabelecidos na economia, e sinalizando para a manutenção da política econômica nos mesmos moldes (CARCANHOLO, 2008: s/d).

Carcanholo (2008) arrazoa que, no início do mandato lulista, o discurso e a prática da estabilidade macroeconômica, como pré-condição para políticas de longo prazo, e das reformas pró-mercado, para reativação dos investimentos privados, foram conservados. “Quem ganha com a manutenção da atual estratégia e política econômicas? (...) o capital em detrimento do trabalho e a parcela financeirizada dentro do primeiro. Isso tudo está relacionado às dimensões do neoliberalismo brasileiro e às características do bloco de poder dominante no país” (CARCANHOLO, 2008: s/d).

Outras análises vão ao encontro da supracitada. Nesta perspectiva, os pesquisadores mostram que, de maneira crescente, fortificou-se o expediente da política social focalizada e, ao mesmo tempo, radicou-se o ajuste fiscal. Seriam “as duas faces do governo Lula”, indissociáveis no primeiro e segundo mandatos. “Esse casamento, entre políticas econômicas ortodoxas e políticas focalizadas de combate à pobreza, veio acompanhado da redução relativa das já limitadas políticas universais” (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007:29).

Na apreciação dos professores, tanto a política social quanto a econômica seriam de natureza liberal e coerentes com o modelo vigente. A política social focalizada levaria a uma maior fragmentação da classe trabalhadora porque colocaria os que têm emprego e seguridade social na condição de privilegiados em função das abissais desigualdades do país. Isto aconteceria visto que esta política associa-se aos processos de flexibilização/precarização do trabalho, com remoção dos direitos sociais e trabalhistas. E, além disso, tanto os montantes transferidos quanto o número de famílias beneficiadas aumentou desde o segundo mandato de Fernando Henrique e, hoje, somam números consideráveis¹¹⁸:

Em suma, embora, em si mesmas, essas políticas de combate à pobreza reduzam, momentaneamente, as carências das populações mais miseráveis, as mesmas estão, de fato, inseridas numa lógica mais geral liberal e num programa político conservador e regressivo socialmente, próprios da nova fase por que passa o capitalismo sob hegemonia do capital financeiro (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007:30).

A linha de raciocínio explica o uso intensivo deste tipo de política como modo de amortecer as tensões sociais próprias do projeto liberal. Até porque é a espécie de intervenção governamental incapaz de desarmar os mecanismos estruturais de reprodução da pobreza. “De fato, apenas funcionaliza a pobreza, mantendo em permanente estado de insegurança, indigência e dependência o seu público alvo, permitindo, assim, a sua manipulação política para objetivos estranhos aos seus reais interesses” (DRUCK; FILGUEIRAS, 2007:30).

Barreto (2006), não obstante, investiga o fenômeno da “continuidade”¹¹⁹ do governo Lula,

procurando ir além de “(...) explicações e análises conjunturais ou baseadas em escolha e vontade político-partidária” (BARRETO, 2006: 123). Para a pesquisadora, a ação política transformadora não se subordina à vontade ou intenção política, mas à estrutura social e histórica na qual o Estado está inserido e submete-se também às forças conflitantes que atuam nos sistemas paraestatal e estatal.

¹¹⁸ Como exemplo, temos o Programa Bolsa Família. Este é um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, que beneficia famílias em situação de pobreza (com renda mensal por pessoa de R\$ 70 a R\$ 140) e extrema pobreza (com renda mensal por pessoa de até R\$ 70). Atende mais de 11 milhões de famílias em todos os estados e municípios brasileiros. Confira em <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/>

¹¹⁹ Aspas da autora.

Todos os Estados, até o mais forte, carregam certo grau de dependência aos demais do sistema interestatal. “Essa dependência é aumentada de acordo com a posição ocupada na hierarquia do sistema – centro, semiperiferia e periferia – que deriva principalmente das atividades econômicas desempenhadas dentro de cada ou por cada Estado” (BARRETO, 2006: 123). O Brasil, avaliado como semiperiférico, apresenta-se suscetível às influências e interferências externas:

Unindo as duas explicações para o caso específico brasileiro, tem-se um Estado *duplamente dificultado* em participar de um processo de ruptura social, seja ele ocupado por qualquer partido político. *Duplamente*, em decorrência de sua própria “*raison d’être*” ao estar a serviço do desenvolvimento do sistema-mundo capitalista, e das características específicas do Estado brasileiro que não se desvencilhou da cultura política do antigo regime, impedindo o desenvolvimento político e social da sociedade brasileira (BARRETO, 2006: 139, grifos do original).

A abordagem da pesquisadora sugere que o sistema socioeconômico hierarquizado constrange e condiciona as decisões governamentais, especialmente das nações subalternas na graduação em vigor. A função do sistema partidário e, por conseguinte, dos processos eleitorais, parece indicar mais um modo de controle às ações governamentais do que concretas possibilidades de mudanças na sociedade brasileira.

Durante os anos Lula, se as gestões do MEC centraram em áreas que foram descuradas ao longo da história recente, a lógica da base econômica não se alterou, o que afetou diretamente a questão do financiamento, por exemplo. Tanto assim que o PDE foi elaborado em sintonia com o mesmo grupo de empresários que lançou o Compromisso Todos pela Educação em setembro de 2006.¹²⁰

Por outra entrada, discute-se a universalização brasileira do ensino fundamental nos últimos decênios. Ao vislumbrar a interação das iniciativas governamentais com a dinâmica social, a autora atesta que “(...) o peso e impacto das decisões de governo são bem menores do que se é levado a supor se o foco da análise se torna a política governamental” (OLIVEIRA,

¹²⁰ O projeto Compromisso Todos pela Educação foi criado, em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos com o intuito de pensar a realidade educacional brasileira na atual configuração do capitalismo. Foi lançado em São Paulo e propôs acordo em defesa da educação pública. Assim, empresários de peso da economia brasileira, representantes das três esferas municipal, estadual e federal, dirigentes do MEC, CONSED e UNDIME, e representantes de diferentes organizações da sociedade civil aliaram-se em torno de um projeto único para a educação do país. Confira em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1596&catid=211.

2007:662). A política governamental não determina o social, ao contrário, interatua na condição de (poderoso) coadjuvante. “Exatamente por isso, a ação dos governos tem de se haver com limitações importantes” (OLIVEIRA, 2007:662).

A observação acurada da dinâmica interna do sistema educacional permite, consoante Oliveira (2007), perceber seus alcances, limites, avanços, fracassos e desafios. Sua avaliação parte da premissa que o sistema educacional muda, ainda que seja lentamente.

Oliveira (2007) aventa que a matéria a ser destacada é a universalização do acesso ao ensino fundamental, que ganha notoriedade ao fazer com que “as contradições mudem de lugar”, visto que passam a adensar-se na dilatação dos níveis subsequentes e na qualidade da educação básica. Uma das mudanças observáveis no sistema é o movimento de expansão do ensino médio que tem superado o renitente processo de exclusão educacional do país.

Segundo o autor, o panorama das reformas educacionais do Brasil não traduz um quadro que possibilite confirmar nem a aplicação literal do receituário dos organismos internacionais tampouco a adoção terminante das acepções neoliberais, ainda que em sua vertente “mais matizada e flexível”. “A menos que interpretemos de uma forma tão ampla o neoliberalismo e a natureza das políticas aqui implementadas que, no limite, qualquer concepção seria neoliberal” (OLIVEIRA, 2007: 664). Ou seja, sem deixar de seguir o rastro que o neoliberalismo deixou, o autor prefere privilegiar o exame das peculiaridades e impactos reformistas no país.

Por isto, nos Contextos de Influência e Produção de Textos, não são desprezíveis as singularidades da formação social de cada nação e as circunstâncias em que se dão “a luta de classes e as expressões de seus conflitos”. Destarte, a agenda internacional é interpretada e reescrita, fazendo com que alguns elementos permaneçam como “programa” (no sentido de “dever ser”) e outros acabem por materializar-se (OLIVEIRA, 2007).

Por exemplo, no final do século XX, o ensino fundamental obrigatório foi praticamente universalizado no quesito acesso, correspondendo de 96% a 97% da população na coorte etária de 7 a 14 anos. Oliveira (2007) mostra que esta democratização, atrasada em quase um século se comparada com os países desenvolvidos, ocorreu justamente em tempos de ajuste fiscal e geração de *superavits* primários. “Além disso, durante a década de 1990, foi reincorporada parcela substantiva de alunos anteriormente excluídos ou que não haviam, ainda, ingressado no sistema escolar” (OLIVEIRA, 2007: 669).

As desigualdades e insuficiências permanecem, mas abrandadas se olhadas em um prisma panorâmico. Do ponto de vista histórico, as exclusões reduziram-se e deslizaram para outros aspectos, tais como as demandas populares por ensino médio e superior e “(...) a exclusão gerada pelo não aprendizado ou pelo aprendizado insuficiente” (OLIVEIRA, 2007: 686). Para corroborar o estudo apresentado, a tabela a seguir exprime com maior clareza e precisão a realidade que tem sido observada pelo pesquisador:

Tabela 3 – Taxa de Atendimento dos níveis de Educação Básica 2007-2008

Taxa de Atendimento 2007 - 2008			
Educação Básica	Faixa de Idade	Taxa de Atendimento	
		2007	2008
Educação Infantil	0 a 5 anos	35,74%	37,26%
	0 a 6 anos	44,45%	45,79%
Ensino Fundamental Anos Iniciais	6 a 10 anos	97,03%	97,65%
	7 a 10 anos	98,18%	98,56%
Ensino Fundamental Anos Finais	11 a 14 anos	96,99%	97,32%
Ensino Fundamental Total	6 a 14 anos	97,01%	97,50%
	7 a 14 anos	97,58%	97,92%
Ensino Médio	15 a 17 anos	82,14%	84,12%
Educação Básica	0 a 17 anos	76,74%	77,73%

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007 e 2008. Elaboração: Assessoria de Estudos do Ministro

Nota: Taxa de atendimento é a proporção de alunos na faixa etária de referência que frequenta a escola.

O autor pondera que o mérito da qualidade, ponto constante de discussão e atrito na arena educacional, não é objeto de ênfase de sua análise, focada nos adiantamentos quantitativos. O estudo parte da ideia força localizada na positividade da universalização do ensino fundamental, de onde inferem-se os novos desafios da educação brasileira, tanto de ordem quantitativa quanto qualitativa:

Evidentemente, a desigualdade e a exclusão permanecem. Não é por isso que sequer o ensino fundamental tenha deixado de ser etapa produtora de desigualdade educativa. Além disso, os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas, mais importante que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permaneçam como os setores mais excluídos (OLIVEIRA, 2007:682).

No meio rural, as desigualdades e exclusões são tensionadas, minimizadas, mas também apresentam certo grau de resistência e continuidade. A tabela seguinte permite visualizar um quadro abrangente da escolarização do brasileiro. Especificamente, o caso das populações rurais tolera mais de uma leitura. Por um lado, temporalmente, é possível ver as melhorias de atendimento para ambas as populações e a redução de desigualdades entre elas. Por outro, também é impossível não enxergar que as pequenas diferenças percentuais de atendimento no ensino fundamental urbano e rural significam muitas crianças fora da escola e que o ensino médio ainda tem muitos a atender, configurando exclusões a serem equacionadas. De modo geral, as taxas referentes às populações das cidades e do meio rural transparecem desvantagens para o segundo segmento.

Tabela 4 – Taxa de escolarização líquida nas faixas etárias de 7 a 14 e de 15 a 17 anos, segundo localização Brasil e regiões, 1992*, 2005 e 2008

Fundamental: 7 a 14 anos				Médio: 15 a 17 anos		
Localização	Anos					
	1992	2005	2008	1992	2005	2008
Rural	66,5	92,3	94,3	5,3	24,7	33,3
Urbana	86,2	95,0	95,1	22,3	50,4	54,3

* Exclusive a população rural dos Estados de RO, AC, AM, RR, PA e AP.

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, PNAD; elaborada por INEP/DTDIE.

Cury (2007) é outro intelectual que, ao examinar a situação brasileira pelo ângulo do financiamento público, assegura que aqui coexiste uma “(...) concepção social de Estado tensionada à sua vertente liberal”. Há, portanto, um condicionamento dos impactos das

políticas de fonte liberal sobre a educação escolar. Para ilustrar sua hipótese, aponta algumas políticas educacionais que escapam à lógica preponderantemente liberal e que se constituem como reserva social no espectro da educação:

Nesse sentido, torna-se bastante improcedente acoimar o conjunto das políticas educacionais, no Brasil, como sendo caudatárias de um conservadorismo liberal. As reservas constitucionais do financiamento vinculado, a gratuidade no ensino oficial, o universalismo do direito ao ensino fundamental, seu caráter obrigatório para as pessoas de 6 a 14 anos e a competência privativa da certificação oficial para efeito de validade nacional não só contêm um horizonte equalizador, como também são amortecedores de políticas outras, tendentes a um conservadorismo social. O impacto de políticas liberalizantes em relação a direitos sociais torna-se diferenciado quando esses são protegidos por um ordenamento jurídico, cuja sustentação é a Constituição, que tem atrás de si uma longa história de pleitos, exigências e lutas (CURY, 2007: 831).

Para Cunha (2007), o caminho da educação brasileira pode ser adjetivado de meandroso, ou seja, sinuoso, emaranhado, complicado, confuso. Por conseguinte, requer análise rigorosa sobre a relação quantidade/qualidade. O caráter meandroso da educação brasileira expressa, “(...) de um lado, uma crise de hegemonia no que concerne à natureza do Estado republicano” e, de outro, a obstrução da qualidade (CUNHA, 2007: 827/828, grifos do original).

Temos, então, nos últimos decênios, o alargamento do acesso e as exigências a respeito da escolarização a explicitarem demandas e conflitos, anteriormente anuviados ou reprimidos. Avultaram-se as preocupações com a qualidade do ensino, repetência, evasão e regularização do fluxo. Os sistemas passaram a atender não somente os que estão na faixa etária correta para o ano/série, mas também são (re)incorporados contingentes populacionais que não haviam ingressado na escola anteriormente ou dela tinham saído antes da conclusão de uma de suas etapas. Estes processos responsabilizam o sistema escolar, de modo inédito em nossa história, pelo aprendizado, exitoso ou não, de todas as crianças e jovens. A estratégia de culpar a vítima vem exaurindo suas forças (OLIVEIRA, 2007).

E, de maneira particular, desde os anos oitenta, observa-se que, no atual regime de acumulação flexível, a relação entre trabalho e educação estreita-se e produz contradições. A aproximação entre trabalho intelectual e operacional reclama, cada vez mais, a capacidade de exercício intelectual, fato que redundará na valorização da escolaridade e do papel da escola. Ainda assim, nos últimos anos, se as opções econômicas governamentais não geraram alterações

orçamentárias negativas para as políticas de educação, também não permitiram a engrandecimento macroeconômico dos gastos educacionais:

Tal tensão entre um sistema educativo em franca ampliação, por vagas e qualidade, e uma agenda política e econômica conservadora gera um conflito sem precedentes em nossa história educacional. Além do atendimento à demanda por mais educação, debatemos-nos com a tensão entre o direito à educação de qualidade para amplos contingentes da população ou sua negação, o que pode tornar inócua a democratização do acesso, quer seja por sua distribuição diferenciada, quer seja por, e também, relegar a qualidade a nichos de privilégio no interior do sistema educacional (OLIVEIRA, 2007: 666).

Os volteios de curso dos caminhos da educação brasileira tornaram-se mais ondulantes e tortuosos desde os anos 1990. Em vista disso, a análise não tem como ser retilínea e deve, obrigatoriamente, acompanhar as vias irregulares que se abrem. Impõe-se outrossim a disposição de enxergar o que, repentinamente, descortina-se em um cenário que sempre surpreende, inclusive positivamente. Questionar a imagem da educação como uma marcha contínua rumo ao neoliberalismo não é a manifestação de transformismo, de pacto ou de anuência com o atual estado de coisas. É uma opção por uma investigação que vislumbre as contradições e fuja das respostas fáceis.

Porque somente assim é plausível e possível acompanhar e compreender a Educação do Campo ostentando seu viço em tempos de aridez.

2.1.1 – A “MULTIPLICAÇÃO DAS VONTADES COLETIVAS”¹²¹ – Relações intrincadas

Não cogitamos, ao abrir esta seção, incorrer no erro que estamos pontuando ao longo do trabalho, qual seja, separar Estado e sociedade civil. O intuito é delinear as feições que a sociedade civil adquiriu ao longo dos últimos decênios justamente em sua interface com o Estado, traçar certas sinuosidades do Estado em sua relação labiríntica com a sociedade civil.

A Educação do Campo é tributária tanto da desconcentração estatal do ponto de vista de sua desresponsabilização ético-social em relação aos povos do campo quanto da defesa de interesses e de expressão de volições advinda do campo movimentalista. As políticas educacionais do campo exprimem, exemplarmente, como têm sido imbricadas e complexas as relações entre agências e agentes que atuam em torno delas.

Como dito, a partir dos anos 1980, a desconcentração do Estado sob a égide neoliberal almejou desmontar o aparelho estatal nacional que, na época, apresentava-se mais permeável aos reclames populares. Houve, efetivamente, uma ação das forças do capitalismo no sentido de desmontar o que, historicamente, estava constituindo-se como público. Como avalia Munarim (2000), não sendo compassivo, o processo engendrou contradições. Porque, bem lembra outra pensadora, a “**imposição de um dado projeto como hegemônico**” indica “(...) uma permanente tensão entre Contra-Hegemonias” (MENDONÇA, 2007: 06, grifos do original).

Para estudar o Estado, Mendonça (2007) recomenda o caminho inverso, partindo da sociedade civil. Deste modo, compreenderemos a efetividade de certas políticas em detrimento de outras, resultado que são das contendas entre frações de diferentes classes para carimbá-las junto às agências estatais. A propósito, o uso dos termos ‘agências’ e ‘agentes’ não tem conotação neoliberal no raciocínio que nos propomos a desenvolver.

A mesma intelectual recusa tanto as acepções que têm o Estado na condição de protagonista uno dos rumos da história, segmentando-o da sociedade ou quanto as que o têm como bloco monolítico, esvaziado de sujeitos e de historicidade, sobrepondo os desígnios sistemáticos de uma classe sobre a toda a sociedade.

Rejeitando maniqueísmos, tanto da direita quanto da esquerda, recupera o conceito gramsciniano de Estado, que não o vê nem como sujeito tampouco como objeto, mas

¹²¹ Expressão da professora Sônia Regina de Mendonça (2007).

enquanto uma **“condensação de relações sociais”**. Obriga-nos, portanto, a apreender o Estado **“(…) atravessado pelo conjunto das relações de classe”** (MENDONÇA, 2007:05, grifos do autor). Aceitar esta via equivale a abdicar de simplificações e abraçar a complexificação, considerando também formas relativamente independentes de poder e influência na elaboração e implantação das políticas públicas:

Creio que já é hora de superar a suposição ingênua de que um Ministério seja identificado à figura de seu titular ou mesmo de que o Estado equivalha ou se reduza ao próprio presidente. Estudar o Estado é investir na pesquisa sobre quais sujeitos coletivos, organizados na Sociedade Civil contam com representantes – intelectuais – junto a que organismos estatais. Estudar o Estado é verificar a que interesses – quase sempre conflitantes – suas várias agências privilegiam, ao definir e perpetrar suas mais distintas políticas. É também investigar que outros aparelhos, privados de hegemonia, contam com porta-vozes – ainda que em posição não hegemônica – junto a cada um dos “aparelhos” estatais. Estudar o Estado, enfim, é estudar o conflito e não a homogeneidade (MENDONÇA, 2007:07).

Na perspectiva da autora, sempre ancorada em Gramsci, as mudanças nas correlações de força na sociedade civil repercutiriam no Estado e em seus aparelhos. Por isto, defende o entendimento de sociedade civil sendo uma espécie de reserva democrática, de “arma contra o capitalismo” em um campo de batalha e não um “instrumento de acomodação” ao capital.

A viragem dos noventa reforçou a inflexão que já era passível de ser notada desde a década anterior, ou seja, a estratégia política do capitalismo contemporâneo, em escala mundial, de empobrecer a acepção de sociedade civil. É como se fosse passada uma mão de verniz democrático _ a conversão da sociedade civil – na nova dinâmica de financeirização mundial. Que tipo de conversão?

Segundo Fontes (2006), o fenômeno implicaria na admissão (ou até estímulo) de algumas demandas populares, encaminhadas **“(…) através da elaboração de projetos financiáveis, para a produção de serviços de cunho assistencial”** (FONTES, 2006: 341). A pesquisadora enxerga-o como processo de **“(…) conversão mercantil-filantrópica de movimentos sociais de base popular”**.

Fontes (2006) reputa que, se o fenômeno é internacional desde a década de 1980, no Brasil adquiriu marcas singulares devido à recessão econômica e à transição para o

Estado de Direito. As lutas sociais avivaram-se e, no bojo das reivindicações por liberdades democráticas, agregavam-se e, ao mesmo tempo, repeliam-se, as perspectivas socializantes e neoliberais. Não obstante, no conjunto de lutas, aquelas de teor popular mantinham-se lastreadas em uma “agenda contra-hegemônica” (FONTES, 2006), apesar da legislação arbitrária e da perseguição política.

A cena em questão favoreceu a generalização das ONGs no terreno nacional. Identificavam-se como entidades sem perfil representativo, sem conexão com as grandes instituições e declaravam-se “a serviço da população oprimida”. Estes aspectos, entre outros, afastaram muitos movimentos sociais das ONGs, visto que os primeiros rejeitavam a legalização, institucionalização e profissionalização intrínsecas às Organizações.

A pesquisadora aponta modificações que a difusão das ONGs trouxe ao cenário brasileiro. Em primeiro lugar, a alteração da concepção de autonomia: “De autonomia de classe, isto é, capacidade de produzir uma contra-hegemonia, de forjar uma visão de mundo para além dos limites corporativos, que se expressam como interesse, passava a expressar a “autonomia” de uma enorme variedade de grupos organizados em torno de demandas específicas” (FONTES, 2006: 345).

A outra modificação referia-se ao financiamento. “Ora, a autonomia de classe depende de ser capaz de prover a existência de suas próprias organizações, o que exige enorme inventividade e capacidade – teórica, prática e moral – para forjar uma nova sociabilidade, desvinculando-se das práticas dominantes de compra e venda de capacidades (...)” (FONTES, 2006: 346).

As ONGs, pela proximidade com os movimentos sociais, “(...) participavam deles, assessoravam, apoiavam e contribuíam para sua sobrevivência”. De certo modo, amalgamaram-se com eles. E, sob outro aspecto, procuravam diferenciar-se e afastar-se das lutas sociais visto que se proclamavam “(...) como a expressão mais adequada da sociedade civil” (FONTES, 2006: 347). Paulatinamente, a militância transfere-se para as áreas de assessoria e serviço, conservando a dita “transformação social” em um “horizonte vago e difusamente rebelde”.

Os serviços profissionais e remunerados instituíram especializações técnicas como a de formuladores de projetos e a de agenciadores de recursos nacionais e internacionais. “Pela mesma brecha em que a filantropia se imiscuía na militância, nesse deslizamento da “luta

social” para estar “a serviço de”, desaparecia do horizonte a contradição entre fazer filantropia, ser militante e ser remunerado de maneira mercantil por essa atividade” (FONTES, 2006: 347).

A imagem da sociedade civil, disseminada pelo discurso em voga, era idealizada, como se abrigasse apenas as demandas de cunho popular. A visão antípoda que se espargia considerava a sociedade civil o polo puro e correto da vida social e o Estado, o polo concentrador da ineficiência e incompetência, ignorando qualquer articulação entre as duas supostas extremidades. Ficaram submersas as entidades empresariais e patronais que, em breve, apregoariam o mote da eficácia do mercado como melhor regulador da sociedade:

A própria democracia seguia idealizada, como o reino de uma sociedade civil filantrópica e cosmopolita, para a qual todos colaborariam, sem conflitos de classes sociais. O projeto de contra-reforma empresarial, entretanto, fortemente amparado em aparelhos privados de hegemonia (e na mídia), se consolidava e se aproveitaria dessas contradições para seduzir e converter os setores populares, neutralizando-os frente ao ataque desferido contra direitos universais (FONTES, 2006:349).

A noção de sociedade civil foi sendo ressignificada ao deixar de ser um espaço de conflito para converter-se em álibi para o capitalismo, já que nela encontrariam-se as probabilidades de libertação do jugo estatal. A celebração das diversidades, pluralidades e identidades, abrigada nesta ‘nova’ sociedade civil, emasculava as relações de classes, estimulava a autonomia e o voluntariado, ignorava as relações verticais e desiguais, expurgava a briga contra a exploração ao privilegiar o combate às opressões.

Todavia, alerta Dagnino (2000), se a sociedade civil for vista como “um ator homogêneo e unitário”, a luta concreta encarrega-se de “dissolver essa ilusão tática” (DAGNINO, 2000: 72). A dualidade Estado/sociedade civil serve aos interesses liberais e a perspectiva gramsciniana oferece outra visão, a da interface. Estado e sociedade civil são objetivo e terreno de embates pela hegemonia. “No mesmo sentido, definir a sociedade civil como arena e alvo da luta política pela hegemonia significa necessariamente reconhecer sua natureza contraditória e heterogênea e recusar sua mistificação como pólo virtuoso contra um Estado diabólico” (DAGNINO, 2000: 73).

Na miragem neoliberal, que remete ao recorte temporal do trabalho, a sociedade civil seria o contraponto positivo ao Estado. Assim, deveria ser ela a responsável pela garantia e

atendimento dos direitos de cidadania, transferindo para a “responsabilidade privada” e moral questões que estavam na esfera pública. A solidariedade baseada nos critérios de igualdade e universalização é transmutada para uma solidariedade em relação os mais pobres, para os quais devemos doar algum tempo e dinheiro. Deste modo, a sociedade civil pode contribuir tanto para o aprofundamento da democratização quanto para o reforço das desigualdades (GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA, 1998/99).

Para o Grupo (1998/99), este é o pano de fundo para as definições do chamado terceiro setor, que constituiria um novo domínio, ao lado do Estado (primeiro setor) e do mercado (segundo setor). O terceiro setor integraria as ações individuais com sentido público, acolhendo as populações que têm sido excluídas do acesso aos bens públicos por meio de ações fragmentadas e submetidas aos “entendimentos e interesses” de diferentes indivíduos, grupos, ONGs etc.

A Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais (ABONG), fundada em 1991, almeja diferenciar-se do difuso ‘terceiro setor’. A Associação aglomera entidades comprometidas com um estado democrático e universal e com os movimentos sociais,¹²² rechaça o termo ‘terceiro setor’ e opta por sociedade civil. Hoje, no ‘terceiro setor’ cabem entidades filantrópicas, religiosas, educacionais, empresariais, culturais, esportivas etc.

Para dimensionarmos o aumento do “terceiro setor” no Brasil, trazemos pesquisa do IBGE, publicada em 2008 e que trabalha com dados de 2005.¹²³ A pesquisa mapeou a existência das Fundações Privadas e Associações Sem Fins Lucrativos (FASFIL) e mostra que as mesmas passaram de 275,9 mil em 2002 para 338,2 mil em 2005.¹²⁴ Por trás deste incremento, há um contumaz embate pelo acesso a fundos públicos entre a filantropia e o direito à assistência social. Ou, nas palavras de Neves (2008), as FASFILs encorpam-se “executando a política descentralizada do Estado gerencial”.

Neves (2008) apresenta duas teses para interpretar o cenário que foi sendo construído ao longo dos últimos decênios. A primeira afirma que as políticas sociais contemporâneas tornaram-se instrumento na divulgação de uma nova pedagogia da hegemonia do

¹²² Entre elas, FASE, IBASE, CEDAC.

¹²³ Publicação completa disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2005/fasfil.pdf>

¹²⁴ Segundo o IBGE, destaque-se que, isoladamente, depois das entidades religiosas foram as associações de produtores rurais, as entidades de assistência social e os centros e associações comunitárias que apresentaram, nessa ordem, o maior crescimento (superior a mil entidades cada).

capital. A segunda afirma que as políticas sociais no Brasil objetivam solidificar um novo padrão de sociabilidade mediante a disseminação da ideologia da responsabilidade social. As origens do movimento fincaram-se no governo estadunidense de Bill Clinton¹²⁵ em 1992, reforçadas com a eleição de Tony Blair¹²⁶ em 1998 na Inglaterra.

Na ótica de Neves (2008), as receitas prescritas pelo Consenso de Washington não garantiram a coesão social dentro do programa de liberalismo econômico que foi sendo impetrado desde os anos oitenta. Neste caso, fez-se mister deliberar estratégias educativas para alcançar a pretendida integração social, a “nova pedagogia da hegemonia”.

Desde os anos derradeiros do século passado, os pleitos do capital litigaram um Estado educador que permitisse viabilizar uma mudança no processo de politização das sociedades. Como alcançar tal intento? Conjugando um movimento de despolitização da política e repolitização da sociedade civil:

Despolitização da política no sentido de criar obstáculos concretos aos projetos sociais contestadores das relações capitalistas da produção da existência e de limitar as possibilidades de mudança aos marcos de um reformismo político. Repolitização da sociedade civil no sentido de transformá-la de instância política de disputa de projetos sociais em instância prestadora de serviços sociais de interesse público (NEVES, 2008: 07).

Nesta cena, o novo homem coletivo do atual século vem sendo cultivado pela ideologia da responsabilidade social, aquela que transforma a questão social em filantropia e o trabalhador militante em voluntário. Juntos e harmonicamente, patrões e empregados devem doar horas e ideias a projetos sociais, tornando obscuros – ao menos aparentemente – os antagonismos de classe.

Observado o caso brasileiro, Neves (2008) avalia que o primeiro governo FHC (1995/1998) abriu espaço para essa nova relação entre Estado e sociedade civil por meio da reforma da aparelhagem estatal. No segundo mandato (1999/2002) comprometeu-se a radicalizar esta operação pelo incentivo à participação, solidariedade e senso de responsabilidade social dos

¹²⁵ William "Bill" Jefferson Clinton foi o 42º presidente dos Estados Unidos, por dois mandatos, entre 1993 e 2001. Antes, Clinton governou o estado do Arkansas por cinco mandatos.

¹²⁶ Anthony "Tony" Charles Lynton Blair é um político britânico, tendo ocupado o cargo de primeiro-ministro do Reino Unido de 2 de maio de 1997 a 27 de junho de 2007.

brasileiros. O governo Lula vem mantendo a difusão ideológica das diretrizes em curso, com o diferencial de racionalizar as políticas focalizadas mediante sua unificação. As parcerias foram conservadas como eixo da relação entre Estado e sociedade civil e voltam-se para o atendimento das populações “excluídas”.

O meio rural brasileiro é ilustrativo da “multiplicação das vontades” que permeiam as relações pendulares entre Estado e sociedade civil. O pêndulo oscila em acatar as demandas dos movimentos sociais, sindicatos, organizações, fortemente alicerçadas na busca por processos emancipatórios. Entretanto, o pêndulo tem vibrado mais no âmbito do “sistema-mundo moderno-colonial”. Neste, segundo investigação de Porto-Gonçalves (2005), florescem as alianças que se constituíram no mundo civil entre os capitalistas agrários e industriais,¹²⁷ entre os capitais nacionais e empresas multinacionais,¹²⁸ com as instituições de pesquisa,¹²⁹ com o setor financeiro nacional¹³⁰ que, por sua vez, contou com apoio institucional internacional.¹³¹

Bruno (2003) assevera que, no meio rural brasileiro, as classes e grupos dominantes são marcados por dois traços: a defesa da propriedade como direito absoluto e a violência como prática de classe. A violência patronal no campo não é esporádica. Ao contrário, é estruturante, ritualizada e institucionalizada, mediante a formação de milícias, a contratação de capangas e a confecção de listas de pessoas marcadas para morrer. Junto à violência física, articula-se a desqualificação dos trabalhadores rurais e seus mediadores, especialmente via mídia. Nesta arena, a autora nota pouca diferença entre o dito moderno empresariado rural e o latifundiário tradicional. As estratégias da intimidação e do discurso do terrorismo das ocupações são empregadas usual e sistematicamente.

O agravamento dos conflitos de terra e a reabertura política desde o final dos anos setenta repôs na mesa de debate a reforma agrária, em especial com a assunção da Nova República a partir de meados de 1980. Para as elites rurais – empresários, agroindústrias, latifundiários, cooperativas, multinacionais – este movimento equivaleria a uma reedição da discussão e da agitação em torno das reformas basistas do fim da década de 1950 e início da de 1960. Era imperativo, portanto, vir a público dissuadi-las e fomentar a organização patronal para

¹²⁷ Cada vez mais se fala de agroindústria.

¹²⁸ Sadia, Maggy, Perdigão, Monsanto, Cargill, Bunge, Novartis, etc.

¹²⁹ Embrapa, faculdades de agronomia e de engenharia florestal.

¹³⁰ Bradesco, Itaú, Unibanco, Real.

¹³¹ *Consultive Group on International Agricultural Research* (CGIAR), Fundação Rockefeller, Banco Mundial, FAO, BIRD, BID.

encarar a conjuntura recente que anunciava o crescimento das oposições sindicais através da CUT, a radicalização do sindicalismo rural e a revitalização das ocupações (BRUNO, 2003).

Em sua investigação, Bruno (2003) pondera que, inicialmente, o governo cedeu às pressões advindas dos setores populares e consentiu que a reforma agrária entrasse na pauta política. Contudo, foi bombardeado pelas elites rurais que viam nesta aceitação o prenúncio da desapropriação das terras e do adensamento do ideário comunista. Uma das armas usadas foi desconsiderar as capacidades e habilidades do trabalhador rural que seria, segundo os representantes patronais, incapaz de assumir o “padrão de competitividade” inerente às cadeias produtivas.

A luta contra a reforma agrária consolidou a aliança das elites agrárias. Porém, existiam clivagens em seu interior, referentes à questão da representação de classe e das estratégias de enfrentamento das propostas políticas da Nova República. E ainda hoje multiplicam-se veleidades que contrariam a “falsa idéia de uniformidade do patronato agrário” que perpassa pelos espaços midiáticos e pelos discursos proferidos por seus representantes:

Por fim, cumpre ressaltar alguns aspectos sobre essa diversidade presente no seio das elites agrárias. Apesar de divergências internas e contrapontos político-ideológicos, as tensões geradas de modo algum são antagônicas. Em momentos de crise todos se unem e se fortalecem enquanto classe e ninguém entra em rota de colisão em situações de fragilidade. Os *laços de solidariedade*, de *complementaridade* e *ajuda mútua* ultrapassam empresários, agroindústrias, latifundiários, cooperativas, multinacionais nos momentos de instabilidade ou quando ameaçados seus mecanismos de poder e persuasão frente à sociedade brasileira (BRUNO, 1991; 1997). A diversidade classista que opera nas tramas do poder agro-fundiário nunca perdeu sua unidade, muito menos a atitude histórica de manutenção da estrutura fundiária e as formas e instrumentos de dominação-exploração imersas nas relações sociais e de poder no campo (BERRIEL, 2009: s/p, grifos do original).

Durante a Nova República, novos acontecimentos acirraram a problemática rural. Especificamente, dois fatos tiveram forte impacto neste cenário: a ida de Sarney ao IV Congresso Nacional da CONTAG, realizado em 1985, onde foi apresentado o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) e a entrada em cena dos trabalhadores rurais sem terra. Estes elementos redefiniram os rumos do conflito agrário e a forma de representação patronal. Diante da reação dos empresários e latifundiários, imediata e unida, o governo recuou em relação ao PNRA e passou a condenar duramente as ocupações.

Por seu lado, as elites rurais vivificaram e criam inúmeras associações¹³² contra as chamadas “invasões de terra”. Em seu interior, vigorava normas de controle e de códigos que procurava padronizar discursos e condutas dos associados e proprietários. A formação destes grupos pressagiou o recrudescimento da retórica e da violência. De todas as associações, a mais notória e precursora da Bancada Ruralista do Congresso Nacional foi a União Democrática Ruralista (UDR), fundada em 1985 e comandada pelo pecuarista goiano Ronaldo Caiado e pelo cafeicultor paulista Plínio Junqueira Junior.

Berriel (2009) relata que a UDR apresentava-se como ente que, nas tramas institucionais, comandaria as vindicações pela concentração da terra, reprodução do poder no meio rural e congelamento das políticas de reformas agrárias e fundiárias. A conjuntura da Assembléia Constituinte 1987/88 favoreceu o aparecimento da entidade e, logo, da Frente Parlamentar Ruralista, mais conhecida como Bancada Ruralista.

Após o impeachment de Collor, as elites agrárias ficaram desarticuladas e os canais de pressão no parlamento foram enfraquecidos. A fundação de duas prestigiosas entidades, a Confederação Nacional da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) e a Sociedade Rural Brasileira (SRB), representavam as divergências internas do associativismo patronal. Após a desagregação oficial da UDR em 1993, a Bancada renovou suas bases políticas (BERRIEL, 2009) e, atualmente, formam o maior grupo de interesse do Congresso Nacional.

Dada a aglutinação de interesse, é importante esclarecer discursos, práticas e lógicas das elites agrárias, protagonizados pela Bancada e que se intrincam no próprio Estado. O discurso particular da Bancada procura universalizar-se para ser hegemônico e tenta produzir o entendimento acerca do espaço agrário. “Sua forma de *ler e interpretar* o espaço agrário por meio de um particular discurso sobre o *agro* brasileiro, representa o desdobramento de *territorialidades* já consolidadas e hegemônicas, no entanto reproduzidas pelo canal enunciativo do Estado” (BERRIEL, 2009:10, destaques do autor).

Se o discurso é utilizado para a persuasão, soma-se a ele as ações político-institucionais para influenciar e aproximar-se de sujeitos e organizações da sociedade civil,

¹³² Entre elas: Pacto de União e Resposta Rural (PUR), Sociedade do Sudoeste do Paraná, Associação de Defesa da Propriedade Privada do Paraná, Associação de Defesa da Propriedade Privada de Santa Catarina, Associação de Defesa da Propriedade do Sudoeste Catarinense, Associação dos Empresários da Amazônia, Milícia Rural da Região do Araguaia, Associação dos Produtores Rurais do Sul do Pará, Comando Democrático Cristão (CDC), Sindicato dos Proprietários Rurais, Grupo de Defesa da Propriedade de Andradina, Grupo de Defesa da Propriedade de Eduardo Barros, Associação de Defesa da Propriedade (BRUNO, 2003).

constituir alianças do local ao nacional, manter posições no parlamento e entidades juntamente com atividades de “homens de campo”:

Por meio da Bancada Ruralista, é possível observar uma *ampliação escalar* do poder patronal. Aglutinada e interligada por diferentes setores ligados ao agro-negócio, desde multinacionais, entidades e sindicatos patronais, cooperativas agrícolas, setor industrial, biotecnológico e florestal, a bancada fortalece e solidifica, sob múltiplas escalas, alianças e interesses, e consegue canalizar ao nível federal, questões locais e regionais, de modo a produzir sistemas de comando e controle nucleados em torno do grupo, mas articulados com estruturas de poder locais e regionais. Isto é, ela não abandona seus “*simpatizantes locais e regionais*” e aciona seu papel de *lobista*, conformando uma rede de cooperação e fidelidade. Esse *deslizamento escalar* gera uma *rede de solidariedade* entre seus membros-componentes e adeptos capaz de flexibilizar as ações políticas e tornar os *lugares* mais protegidos e imunizados de eventuais adversidades (BERRIEL, 2009: s/p, grifos do original).

Na sociedade civil temos, então, os que lutam por garantias da reprodução das atuais e assimétricas relações sociais e de poder do mundo rural brasileiro e que, concomitante, arrostam-se pela conservação da perversa estrutura fundiária (BERRIEL, 2009). Do outro lado, as forças populares, especialmente aquelas vinculadas ao mundo rural pobre, trazem para o centro da cena sujeitos sociais que pareciam fadados à extinção e que emergem dos campos, dos cerrados, das florestas, dos mangues (PORTO-GONÇALVES, 2005). Estes pretendem mudar a estrutura de propriedade da terra e fomentar debates e políticas acerca da água, solo, diversidade biológica, biotecnologia, exatamente na direção oposta à das elites agrárias.

A pluralização dos sujeitos e organizações e o emprego ampliado da acepção ‘sociedade civil’ é uma mostra do movimento histórico que acompanhamos acima, desde a abertura política até a viragem neoliberal que não esmorece. Por isto, o emprego do termo carece de cuidados:

Se ele teve, num primeiro momento, uma forte conotação de oposição ao regime e ao Estado, é hoje fortemente utilizado para pensar em ações e iniciativas da sociedade que, não estando necessariamente em oposição ao Estado, dizem respeito agora a um campo que é próprio da sociedade civil (GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA, 1998/99: 23).

Neves (2008) parece acompanhar a trajetória que os postulantes da Educação do Campo têm arriscado arquitetar. Diz que, embora as políticas sociais desempenhem função

reforçadora da “hegemonia econômica e ético-política do capital, sob a direção do trabalho”, podem também representar uma ferramenta de organização popular tendo em vista a formação de uma outra hegemonia.

Munarim (2000), ao analisar o “universo contraditório” de uma experiência educacional, coloca a “questão controvertida” nos seguintes marcos: “(...) em que pese o ardil da ordem mundial hegemonizada pela ideologia neoliberal que, entre outros traços estratégicos induz a ações localistas e portanto fragmentadoras do poder político (...)”, a Educação do Campo caminha na construção de uma esfera pública democrática. Esfera pública compreendida como alargamento do protagonismo das organizações e movimentos da sociedade civil. Sociedade civil que não é aquela que remete apenas ao mundo dos negócios nem aquela que remete somente ao Estado restrito, mas a que toma para si a “perspectiva de tensão e democracia” nas relações sociais (MUNARIM, 2000).

2.2 – RESPIRAR AR PURO INDO A CAMPO – Antecedentes dos discursos/ textos sobre educação rural a partir de revisão de (alguns) trabalhos produzidos na década de 1980

A chegada dos oitenta revolveu as terras latino-americanas, submersas por governos ditatoriais. Os países passaram por processos diferentes, dadas as conjunturas nacionais. No entanto, os discursos oficiais da época tinham um denominador comum ao apregoar tempos de transição e modernização:

A década de 1980 representou para a América Latina um retorno gradual à democracia após longos anos de ditaduras militares. Duas questões se levantaram então como problemas urgentes a serem resolvidos pelos novos governos: por um lado, uma questão de ordem jurídico-institucional envolvendo a definição de diferentes mecanismos de negociação política destinados a assegurar a estabilidade dos chamados governos “de transição”; por outro lado, a decisão de medidas de emergência que permitissem, não só superar a crise econômica que acompanhou a volta ao sistema democrático, mas, sobretudo, recuperar o desenvolvimento das economias nacionais fortemente sucateadas pelas ditaduras (ZOPPI-FONTANA, 1997: 17).

Também a produção acadêmica sobre educação ganha novos contornos. Benfica (2006) relata que fatores múltiplos combinaram-se para tanto, sendo os de ordem acadêmica: crescimento da pós-graduação, preocupação com a educação popular, percepção da instituição escolar como campo investigativo, valorização da história sociocultural:

Os anos 1970-1980 são importantes para a organização do campo da educação, marcados pela disseminação dos cursos de pós-graduação, que vão se constituir, a partir de então, no *locus*, por excelência, de produção da pesquisa em educação. Por outro lado, no final da década de 1970 e, de forma mais incisiva, a partir de 1981, quando se realiza a I Conferência Brasileira de Educação – que significativamente se convoca trazendo à memória as conferências promovidas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), nos anos 1920/1930 –, os educadores, na sua maioria egressos desses primeiros cursos de pós-graduação, começam a se rearticular nacionalmente. Sopravam os ventos da chamada abertura democrática (na verdade, ainda uma brisa), e uma greve importante mobilizara os professores de São Paulo dando rigem a uma entidade associativa forte, a Associação dos Professores do Ensino Público de São Paulo (APEOESP). Também no Rio de Janeiro, os professores, especialmente os da rede pública de ensino, criavam a sua entidade associativa, o Centro Estadual de Professores (CEP) (MENDONÇA, 2008: 106).

A produção acadêmica, pelas razões expostas, responde à efervescência do momento. A partir daí, ganha musculatura e vem se desenvolvendo, apesar das contingências

temporais e de financiamento que a cercam na atualidade. Da produção do período destacaremos dois trabalhos acadêmicos pelas afinidades com a temática aqui apresentada, originalidade e consistência. Avaliamos que as pesquisas anteciparam os discursos e as práticas sobre educação rural que emergiriam no campo educacional brasileiro, de modo mais organizado e disseminado, a partir do decênio seguinte:

- ‘O Real e o Imaginário na Educação Rural (Município de São Carlos)’ – tese de doutoramento apresentada na Faculdade de Educação da USP em 1987 da autoria de Álvaro Rizzoli, tendo sido orientada pelo Professor Doutor Celso de Rui Beisiegel. Na introdução, o autor indaga: “Como é que indivíduos e grupos diferentes compreendem (e agem em consequência) o significado da educação formal dentro de uma perspectiva mais ou menos rural”?
- ‘O Educador a caminho da roça (Notas introdutórias para uma conceituação de Educação Rural)’ – dissertação de mestrado apresentada na Faculdade de Educação da USP em 1982 da autoria de José Carlos Abrão, tendo sido orientada pelo Professor Doutor Heládio César G. Antunha. Também na introdução o autor declara seu objetivo: “A intenção principal da investigação é ‘desorganizar’ o conceito de educação rural e procurar evidenciar, por meio da análise, como esta conceituação tem sido ‘conturbada’, não sendo unívoca e nem tão simples como pode parecer à primeira vista.”

Além destas duas pesquisas, elegemos os ‘Anais do Seminário Educação no Meio Rural do INEP’ para estudo. Realizado de 1º a quatro de junho de 1982 na cidade de Ijuí (RS), o seminário foi escolhido, por um lado, pela abrangência e ineditismo¹³³ e, por outro, pelo vínculo com um instituto que é referência na área da educação. A publicação dos trabalhos data do ano seguinte.

É valioso frisar que foi nesse contexto sociopolítico que o INEP começa a retomar o seu papel de fomento à pesquisa e de *locus* de articulação de pesquisadores e, nessa direção, organiza uma série de seminários. O encontro, patrocinado pelo Instituto e com apoio logístico da Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE), trouxe a público pesquisas e programas de educação implantados no meio rural em todo o país:

¹³³ A pesquisa realizada junto ao INEP mostrou que esta iniciativa não se repetiu nos mesmos moldes. Atualmente, o Instituto protagoniza o Observatório da Educação do Campo.

Assim, o Seminário aconteceu marcado por duas preocupações fundamentais: fazer o balanço dos estudos e pesquisas que analisam os problemas da educação no meio rural, bem como entrar em contato com experiências carregadas de propostas alternativas de educação a partir das populações rurais. Os Anais refletem substancialmente esta dinâmica bipolarizada em comunicações de experiências e comunicações de pesquisas, introduzidas, em parte, por questões gerais que privilegiaram uma abordagem retrospectiva com incursões na história da educação no Brasil (ANAIS, 1983: 09, grifos do original).

Na abertura, o então diretor geral do INEP entre 1981/1983, Hédio Ulhoa Saraiva,¹³⁴ discorreu sobre a motivação do encontro: responder as demandas de financiamento de pesquisas sobre a temática, tomar consciência dos projetos em andamento e propostas novas. Reconhece que a escola rural brasileira, principalmente a de 1º grau,¹³⁵ correspondia a uma imagem histórica e ainda não desconstruída:

Precisamos reconhecer e dizer explicitamente que a escola típica neste país é a escola rural, de uma sala só, com a professora leiga. A escola que todos nós conhecemos é mal equipada, com uma professora semi-analfabeta e com todos os alunos juntos, mal nutridos e despreparados para estar naquela escola (ANAIS, 1983: 11/12).

Continua o dirigente, ao asseverar que, para enfrentar o problema, somente uma “nova pedagogia da escola de 1º grau”, conhecedora dos “mecanismos de aprendizagem” e das “inadequações culturais” da escola rural:

Que seja uma pedagogia que enfrente o problema da fome; uma pedagogia que reconheça o problema da desnutrição; uma pedagogia que reconheça o problema do desemprego; uma pedagogia que reconheça a inadequação da professora mal formada quando não é totalmente desinformada; uma pedagogia que reconheça a falta de equipamentos mínimos nas escolas; uma pedagogia que reconheça que existem cursos e oportunidades na educação neste momento e alternativas importantes como a participação no próprio trabalho. Enfim, uma pedagogia que possa preparar a criança para o mundo do trabalho onde ele (sic) vive em situação extremamente indagadora dos processos de como resolver esses problemas (ANAIS, 1983: 12).

Note-se: a fala oficial vaticinava que a precariedade da escola rural poderia ser resolvida por uma nova pedagogia, capaz inclusive de dar conta da fome, desemprego, da falta de

¹³⁴ Em sua gestão destaca-se o lançamento do periódico ‘Em Aberto’.

¹³⁵ A Lei 5.692/71, vigente na época, organiza o ensino em 1º grau (hoje, ensino fundamental) e 2º grau (hoje, ensino médio).

equipamentos e de materiais.

Ato contínuo, os pronunciamentos dos professores¹³⁶ abordavam a educação rural e suas relações com o mundo do trabalho num marco analítico histórico materialista, em flagrante contraposição com o discurso de teor idealista do diretor do INEP.

Na abertura, o diretor, ao abordar a formação docente, questionava o saber da professora, sua desinformação, colocando-a na condição de manipulada pelo sistema e alienada do próprio trabalho de transmissão de conhecimentos. E postulava para esta profissional, tida por ele como causa e consequência da impotência da escola rural, a possibilidade da redenção dos alunos e do mundo rural. Alunos despreparados para a frequência à escola e que, todavia, precisavam ser preparados para o trabalho. Provavelmente, para o trabalho da roça. De tal modo que a fala oficial obscurecia a base sociopolítica da problemática.

As pesquisas que os professores apresentavam desdobravam-se em um contexto histórico atravessado pelas intensas mudanças que o *modus operandi* do capitalismo provocava então na agricultura. Os trabalhos eram decisivamente críticos aos rumos do capitalismo agrário que vicejava no país e aos programas e projetos de educação rural. Inclusive alargam o conceito de educação ao versar sobre formação profissional e relação entre educação, trabalho, cooperativismo. Há uma explícita referência às transformações que ocorriam no sistema de relações sociais de produção, quer no aspecto técnico, quer no ideológico político, quer na consciência social dos envolvidos. As investigações pautavam-se pela situação dos trabalhadores rurais, atingidos pesadamente tanto pelo incremento do capital no campo capitaneado via monoprodução quanto pela recessão que se abatia sobre a economia como um todo.

As falas do diretor e dos pesquisadores ilustram a complexa conjuntura da época: o último governo militar chefiado pelo presidente João Batista de Oliveira Figueiredo (1979/1985) estava em vigência. Não obstante, a resistência política mantinha fôlego, manifestando-se, inclusive, na vida acadêmica, expresso inclusive nos referenciais teóricos e metodológicos dos autores.

¹³⁶ Às considerações de abertura, seguiram-se as palestras:

1ª) Educação para Novas Relações de Trabalho no Campo com Miguel Arroyo da Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG);

2ª) A Formação Profissional de Trabalhadores Rurais da Cana: o Aprendizado nos Cursos Face ao Aprendizado no Trabalho e na Vida com Cândido Grzybowski do IESAE/FGV;

3ª) Estudo Retrospectivo da Educação Rural no Brasil com Maria Julieta Costa Calazans do IESAE/FGV.

Regressando à tese de Rizzoli (1987), a instigação começa pelo título ‘O real e o imaginário na educação rural’. O autor inicia patenteando sua insatisfação com os trabalhos existentes acerca da educação rural porque “(...) empregavam quadros teóricos que giravam em torno de dois pontos de vista: de um lado, dicotomia rural-urbano ou tradicional-moderno, de outro, macroanálise – inserção do rural no contexto da sociedade inclusiva sob a óptica economicista” (RIZZOLI, 1987: 01).

Contestava as abordagens dicotômicas: o ângulo culturalista polarizava o rural a ponto de descolá-lo do contexto social inclusivo e a abordagem pelas determinações econômicas do modo de produção tenderia a encobrir a especificidade do rural. Resumia a contenda ao dizer que os estudos sobre educação rural (com algumas exceções, entre elas a de Antônio Cândido) oscilavam “(...) entre os extremos de um funcionalismo culturalista, que ignora as determinações estruturais da sociedade total ou da economia capitalista, e de um economicismo reducionista, que ignora a dimensão simbólica ou imaginária das instituições sociais” (RIZZOLI, 1987: 12/13)

No entanto, reconhecia as contribuições de ambas e abraçava, como ponto de partida, um tratamento que levaria em conta “(...) o homem como produtor de culturas numa mesma sociedade, num mesmo momento histórico.” (RIZZOLI, 1987: 01, grifos do autor). O sujeito da escolarização era o objeto da pesquisa e importava compreender o imaginário destes sobre a educação e seu papel no mundo rural.

Principia por notificar que, nos anos 1950, os estudos a respeito da educação rural salientavam a necessidade de sublinhar a especificidade do universo rural. Ao impugnar tal visão, fala em ideologização do campo pelo raciocínio ruralista. O ‘Ruralismo pedagógico’ verificava que o crescente fluxo migratório, associado à industrialização, ganhava novos contornos. A emigração era vista como uma espécie de distorção e a adequação da escola rural poderia ser um instrumento de inibição e de retificação de um processo patológico. A interferência nos recursos humanos e materiais daria à escola condições de fixar os trabalhadores no campo.

Se o movimento acertava no diagnóstico sobre a debilidade e insuficiência das escolas e inadequação do trabalho pedagógico, equivocava-se na solução. Para o autor, construir prédios e adequar materiais e docentes não resolveria a questão, pois: i) tais procedimentos passavam ao largo da diferença de classes; ii) tanto as escolas urbanas quanto as rurais possuíam

deficiências de várias ordens, iii) a exterioridade absoluta entre as culturas urbana e rural tenderia a ser superada paulatinamente no modelo capitalista.

Para suplantar a oposição teórica, admitia como apropriada uma abordagem que coadunaria a realidade material para compreender o universo simbólico de diferentes segmentos sociais. Se o imaginário e o simbólico não reduziam-se ao real, também não seriam livres da influência material.

A pesquisa de campo foi realizada no município paulista de São Carlos e a maioria dos dados cobre as décadas de 1950 a 80. Tomava como definição de população agrícola: “(...) grupos residentes no imóvel e não residentes no imóvel, e que são fundamentalmente dependentes da agricultura. Estes grupos incluem proprietários e seus dependentes, trabalhadores assalariados residentes e seus dependentes, meeiros, parceiros, arrendatários, e trabalhadores agrícolas que moram na cidade” (RIZZOLI, 1987: 36).

O autor descrevia as importantes alterações na estrutura agrária paulista a partir do biênio 65/67, decorrentes do fluxo de incentivos fiscais voltados pra a capitalização da agricultura com vistas a incrementar a produtividade. Expandiram-se o uso de máquinas e insumos industriais e, em decorrência disto, mudou-se o perfil da classe trabalhadora agrícola. Houve um declínio de empregados permanentes e parceiros e, simultaneamente, aumento de trabalhadores temporários e familiares e de pequenas propriedades, caracterizadas por muito trabalho e escassez de meios. Os salários e rendas baixos, a instabilidade ocupacional e a participação restrita no mercado de bens e serviços favoreceram a intensa mobilidade destes segmentos em busca de melhores condições de vida.

Averiguou-se a desruralização do município em função da urbanização, industrialização e exploração de área de pastagens. A produção de cana e laranja espalhou-se pela região. O excedente de mão de obra permanecia morando na periferia da cidade e incorporou-se no setor como assalariado – o chamado boia-fria.

O fenômeno da expansão das pequenas propriedades de âmbito reduzido, descapitalizadas e com baixa produtividade, centradas na produção de gêneros alimentícios, mostrou-se fundamental para a pesquisa porquanto eram estas as que mais empregavam mão de obra residente – “clientela potencial das escolas rurais” (RIZZOLI, 1987: 68).

Com o intuito de examinar a escolarização, o autor colheu uma série histórica de dados que iam de 1945 a 80. As escolas rurais eram de dois tipos: as isoladas, estáveis e

providas com professores efetivos e as de emergência,¹³⁷ criadas de acordo com a demanda. A última era sujeita a pressões políticas e aos interesses de proprietários, interessados em reter ou atrair mão de obra. “Ambas as escolas são unidocentes, funcionam somente até a 3ª série e são subordinadas, didática e administrativamente, a uma escola urbana, denominada Escola Vinculadora” (RIZZOLI, 1987: 72).

No período estudado, a rede escolar abrigou dois acontecimentos que, num primeiro olhar, pareciam contraditórios: a rede expandiu-se e caiu a taxa de matrículas. As escolas isoladas foram sendo fechadas e as de emergência revelavam movimentos de expansão/retração, efeito de influências políticas, escassez de mão de obra residente e mobilidade das famílias. Em termos de tendência, aumentavam a rede física e a evasão discente. Entre as causas, Rizzoli (1987) elegia a participação nula ou inexpressiva da escolaridade na melhoria de vida, descontentamento com a atuação docente, motivado pela rotatividade e faltas, deslocamentos das famílias.

Contudo, o pesquisador captou um desvio sutil das análises corriqueiras: parte do alunado evadia-se das classes (especialmente a partir da 4ª série), mas não do sistema de ensino, (re) matriculando-se ao acompanhar os deslocamentos dos pais. O que não obscurecia os altos índices de “evasão escolar efetiva”. E asseverava que, em regiões agrícolas semelhantes, a adoção de calendário diferenciado não tinha sentido. Até porque, dada a natureza cooperativa do trabalho rural, incluía-se a força das crianças.

As medidas incidiram no aumento do transporte de alunos e criação de escolas de emergência, intervindo na dimensão quantitativa do problema, mas sem perturbar a estrutura anacrônica da escolarização.

No quinto capítulo, o autor observava que as famílias participavam, concomitantemente, de dois sistemas de valores: o rural, “(...) em vias de desaparecimento ou, pelo menos de atenuação de seu poder coercitivo”; e o urbano, “(...) emergente, manifestando

¹³⁷ O antropólogo e professor Carlos Rodrigues Brandão fez uma pesquisa de campo sobre cultura camponesa e escola rural em São Luís do Paraitinga, São Paulo, de 1983 a 1986. Descreve assim estas escolas no livro ‘Trabalho de saber’: “Tudo o que o nome ‘de emergência’ possa querer traduzir a respeito de escolas do sertões do Paraitinga, com um cômodo só, às vezes dois (e então a ‘merenda’ tem o seu lugar de feitura) e mais um ‘quartinho’, o banheiro de todos, no fundo do quintal, é literalmente verdadeiro. Precárias e teoricamente provisórias, elas são construídas não raro com o trabalho dos adultos e jovens do lugar e são instaladas pelo governo a pedido da própria ‘comunidade. As escolas isoladas, estáveis e provavelmente definitivas, nem por isso possuem melhores instalações. O nome mineiro ‘multi-seriada’ é por certo muito menos depreciativa do que os dois nomes paulistas, e parece multiplicar por *mais* a realidade de seu *menos*” (BRANDÃO, 1999: 130).

uma coerção de força crescente e, ao qual, a não adesão é punida com diferentes tipos de sanções sociais” (RIZZOLI, 1987: 101). Ressalta que a adesão a determinados valores somente pode ser explicitada por “condutas sociais, gestos, atitudes, que funcionam como símbolos da ‘participação’ neste universo”. “A educação formal é um desses valores, da sociedade urbano-industrial, aos quais as famílias em estudo darão sua adesão, embora segundo mecanismos específicos e decorrentes da influência dos diferentes sistemas culturais a que são submetidos” (RIZZOLI, 1987: 102).

O pesquisador informa que tanto a estagnação quanto as mudanças constituíram-se como fatores de migração. O capitalismo agrário intensificou a mecanização, diversificou a mão de obra e valorizou atividades qualificadas como motoristas, mecânicos, tratoristas, retireiros¹³⁸ nas grandes propriedades. O excedente assumiu o “trabalho pesado, sujo e sem horário”, engrossando as camadas sociais não residentes que continuavam no campo com baixos salários e residiam na periferia da cidade.

Os dados de exclusão e abandono da escola tanto dos grupos residentes quanto dos não residentes, comprovavam que ambos “(...) não se beneficiaram da expansão do sistema educacional”, com o maior ônus para os mais pobres. E, contrariando o senso comum, Rizzoli declarava que o rurícola valorizava a escola, assumindo, no entanto, um estilo peculiar:

Mais precisamente, dentre os objetivos da educação elementar, é incorporado, de um lado, o de ler, escrever e contar; de outro, o de integração social, quando se tem em vista tanto o mundo urbano quanto o rural. O primeiro objetivo permitirá seu relacionamento em ambas as realidades – urbano-rural, independentemente da série cursada; o segundo objetivo, também excluindo a série e o conteúdo do ensino, seria o ‘passaporte’ para o urbano (RIZZOLI, 1987: 132).

Para a população pesquisada, escola seria sinônimo de trabalho melhor, de ascensão profissional e de vida. De acordo com o pesquisador, curso, diploma, estudo representavam ferramentas de libertação, de inserção em outro mercado de trabalho, de integração social. “Não podemos falar em ‘aspirações educacionais’, para esta população, mas em aspirações ocupacionais. Mais uma vez verificamos que a peculiaridade da aspiração não implica uma negação da escola, mas uma incorporação parcial do modelo de escola oferecido pela sociedade inclusiva” (RIZZOLI, 1987: 177, grifos do original).

¹³⁸ Segundo o Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1986): Retireiro – aquele que, em uma fazenda, ordenha o gado. Indivíduo que, num retiro, guarda certo número de cabeças de gado.

O discurso dos entrevistados por Rizzoli (1987) valorizava não a escola propriamente dita, mas o ler, escrever e contar. A visão instrumental, no entanto, deveria ser avaliada com ressalvas. Primeiro por não ser específica da população rural; segundo porque a escola integrava os projetos de vida das famílias. A escola era associada a uma ocupação diferente daquela da roça. O fracasso aparecia como falta de vocação e/ou incapacidade pessoal.

O estudo inferia que as aparentes especificidades da escola rural caracterizavam todo o ensino, não havendo sentido em demandar materiais ou formações peculiares para a educação rural. As abordagens investigativas sobre a escola rural “(...) que tendem a circunscrevê-la no contexto rural, perdendo de vista sua relação dialética com o urbano estão condenadas a propor explicações parciais, senão inteiramente falsas”. Em vez de deduzir o sentido da educação rural, a pesquisa buscou iluminar a “(...) dimensão imaginária e subjetiva da experiência da escola” sem ignorar as condições concretas de vida e de sobrevivência (RIZZOLI, 1987).

Mudanças na organização do trabalho, processos de urbanização e desruralização, redemocratização política, “novos movimentos sociais”, o individualismo, a crença no sujeito empreendedor de si mesmo, emergência da exclusão como elemento explicativo para as clivagens sociais combinam-se com a valorização da escolaridade, universalização do ensino fundamental, a difusão do paradigma da educação ao longo da vida. Até que ponto o amálgama desses elementos mudam ou impactam esta reivindicação? Passados mais de vinte anos da defesa da tese, as considerações finais servem para ajuizar as demandas por uma outra educação das populações rurais nos dias atuais.

A pesquisa vivifica a advertência de evitarmos os reducionismos e as dicotomias e preceitua que a incorporação de matrizes diversas deve caminhar rumo à “incorporação-superação”¹³⁹ e não assumir a justaposição. A riqueza da tese reside no fato de ter granjeado este propósito numa conjuntura histórica exemplar e perseguindo a recomendação marxista de compreender o fenômeno em sua forma mais desenvolvida. Qual seja, a escola rural de um município do estado mais rico do país e que assimilou plenamente as alterações ininterruptas do movimento do capital.

O outro trabalho, a dissertação de Abrão, enunciava oferecer subsídios para que o professor desenvolvesse a docência em perspectiva crítica. O sentido era o de questionamento,

¹³⁹ Expressão de VALENTE, Ana Lúcia (2006).

“(…) voltado para a tarefa de aclaramento das intenções não declaradas dos discursos” (ABRÃO, 1982: 03). O trabalho ocupava-se da investigação e análise de discursos pedagógicos sobre o rural publicados entre as décadas de “30 a 50” por meio da “desorganização” do conceito, evidenciando sua “conturbação”.

Ao rever sua própria pesquisa sob uma ótica atual,¹⁴⁰ Abrão aquilata seu ineditismo. O deslinde de artigos, livros, pesquisas, documentos e falas possibilitou dispor a “organização da ação educativa” no meio rural em quatro modalidades ou tendências: ruralista, urbanizadora, reformista e realista.

As duas primeiras tendências “(…) não escapam do caráter ideológico de suas proposições”, sendo reunidas em discursos clássicos. As duas últimas, que ensejam “(…) outra saída, com base no fator político-econômico de posse dos meios de produção” (ABRÃO, 1982: 09) unem-se em discursos ‘renovadores’. O agrupamento de tendências se fez pela junção de dois elementos recorrentes: “(…) o projeto político de transformação da mentalidade do homem do campo e as possibilidades de a escola realizar esse projeto” (ABRÃO, 1982: 137).

O autor constata: “Os discursos sobre o rural praticamente não escapam ao seguinte esquema: apresentam um corpo de intenções, conteúdo crítico e propostas de solução”. E continuava dizendo que aspectos difusos do esquema poderiam ser deduzidos mediante a análise das intenções. “Declarada ou subentendidamente, todo e qualquer discurso pedagógico

¹⁴⁰ Em artigo publicado em 2009, o professor aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, José Carlos Abrão, conta que após a defesa da dissertação não voltara a se envolver com o tema educação rural. Convidado a escrever para o livro ‘Educação no campo – recortes no tempo e no espaço’, pesquisou a bibliografia sobre o assunto. Afirma: “E o razoável exemplário a que tive acesso foi o suficiente para, salvo melhor juízo, concluir, mesmo que provisoriamente, que a temática desenvolvida em *O educador a caminho da roça* não havia sido tangenciada, pelo menos na linha em que o conteúdo foi apresentado.” O artigo atual avança para tornar público o que ficou oculto ao resultado final da dissertação. O autor relata que, inicialmente, a ideia era fazer uma pesquisa de campo na cidade de São Félix do Araguaia para investigar a recusa dos professores em se submeter ao treinamento proposto no II Plano Nacional de Desenvolvimento durante o governo Geisel. A empresa escolhida para o treinamento, a Projed, apresentou um relatório com uma versão diferente da apresentada pelo semanário *Movimento*, único a noticiar o fato. O projeto era entrevistar os 43 professores que assinaram um abaixo-assinado de recusa para compreender a realidade educacional e contextual do “incidente” e o contradiscurso pedagógico. No entanto, não pode levar a tarefa adiante pois o orientador, amigo de um ex-coronel da Projed, entendeu que o objetivo extrapolava o “academicamente aceitável” e considerava o trabalho “engajado”. Aconselhado pelos professores Azanha e Beisig, decidiu lidar com os “mecanismos” do discurso pedagógico, abrindo mão da pesquisa de campo e no aguardo da “abertura lenta e gradual”. O artigo delinea pontos que motivaram o pesquisador a buscar o conjunto de “ (...) professores do meio rural que se tornaram os primeiros (e únicos?) da história da educação desse período, salvo melhor juízo, a desafiar o AI-5 e o 477.” Ou seja, Ato Institucional e Decreto repressivos, sendo este último destinado a punir membros de estabelecimento de ensino por atos que fossem julgados como subversivos pelo regime militar. Em tempo: Abrão conseguiu localizar, pela internet, o Currículo Lattes de uma das professoras do Araguaia. É doutora atuando em uma das universidades públicas do Estado de São Paulo e continua trabalhando com formação docente em comunidades indígenas.

sobre o rural traz consigo um programa político-econômico (...)” (ABRÃO, 2009: 290).¹⁴¹

A organização implicou em seu oposto. A desorganização importou em “(...) tornar clara a linguagem subjacente às intenções e às soluções declaradas; e que esta linguagem é basicamente de caráter ideológico, o que poderia ser verificado no desvelamento dos discursos ocultos (...)” (ABRÃO, 2009: 138).

O ‘clássico’ nos discursos pedagógicos do rural abriga a tendência ruralista, com forte presença na história das ideias pedagógicas desde os anos 1930 e herdeira da ebulição intelectual da virada do século. O discurso ruralista previa que à educação caberia a tarefa de mudar o homem da roça ao habilitá-lo “(...) a desempenhar certos comportamentos, tarefas e habilidades através das quais esse ‘novo ser educado’ demonstre o ‘ajustamento’ que antes não possuía” (ABRÃO, 1982: 12). O alvo do discurso era o caipira pobre, que fazia da terra o seu trabalho e sustento e não aquele que fazia dela “fonte de lucro e renda”.

Eram discursos “normativo-exortativos”, equilibrando-se entre o “retórico” e o “científico”. O ensino carregaria uma dupla finalidade: “a de frear o abandono do campo; a outra, a de preparar o futuro adulto para a vida ‘feliz’ que o aguarda” (ABRÃO, 1982: 16). A crença num “tempo pretérito”, o teor saudosista, a salvação pela educação mesclavam-se nas falas. Algumas mal disfarçavam o sentimento de oposição à industrialização que dava os primeiros sinais no país. Revivia-se o mito da “terra benfazeja” onde “em se plantando tudo dá”.

A mensagem vinculava-se aos “interesses ideológicos” que a presidiam. Implicitamente, partia-se do princípio de uma divisão onde, de um lado, estava do homem da roça ignorante e desprotegido e, do outro, aquele que dominava o saber especializado. Edificava-se um discurso tutelador. Seria “preciso *falar para* o camponês” sobre os perigos que o cercavam, mas sem menção à “estrutura econômica e política da sociedade de classes” (ABRÃO, 1982: 16).

Os objetos em torno dos quais gravita a crítica ruralista – o professor, a escolinha rural, o currículo e os métodos – “constituem elos de passagem obrigatória entre intenções e soluções” (ABRÃO, 1982: 29). A crítica não ultrapassava os limites do “essencialmente pedagógico”, não desorganizava, apenas propunha “a moralização das condutas desviantes”.

Em que pesem as restrições e motivações do discurso ruralista, o pesquisador

¹⁴¹ Citação extraída do artigo ‘Tendências nos discursos pedagógicos sobre educação rural’ mencionado anteriormente e devidamente inscrito nas referências.

avaliava que ele “em si e a adesão que implica não são ‘falsos’ no sentido de basear-se em ‘inverdades’”. É um discurso que “(...) não interroga, portanto, as características estruturais de uma sociedade que valoriza progresso e competição em vista da rentabilidade e que, por isso, acaba beneficiando uns poucos em detrimento do ‘atraso’ de uma maioria” (ABRÃO, 1982: 46).

Outrossim, sob o guarda-chuva dos ‘clássicos’, temos a tendência urbanizadora com manifestações desde 1930. Propagava que a educação não levaria à fixação do homem rural e Defendia o ensino “comum”, “obrigatório” para todos.

O princípio norteador do discurso urbanizador é a de que não haveria justificativa para uma educação diferenciada para o meio rural. O campo, enquanto espaço cultural, seria naturalmente superado. Eram postuladores da racionalidade científica em contraste com o sentimentalismo ruralista e formularam contradiscursos, fundamentados na psicologia e em bibliografia basicamente norte-americana

Do ponto de vista da semelhança, ambos os discursos – ruralista e urbanizador – eram ilustrados porquanto sua “linguagem é ‘dirigida para’, fala em nome de um grupo ou de uma classe para outro grupo (inferior) ou classe.” Para o ruralista, a “retomada do passado” pela “civilização agrária” recuperaria a ordem e do progresso; para o urbanizador, a ordem e o progresso seriam “categorias de realização do futuro” (ABRÃO, 1982: 53).

Se o ensino rural era instrumento de melhoria da vida rural, deveria interferir no destino do migrante mediante controle, planejamento e suavização da “passagem”, evitando que as cidades fossem sitiadas por “favelas, mocambos e malocas” que desumanizavam as pessoas (ABRÃO, 1982: 65-66). O êxodo rural seria um “fato natural” visto que, horizontalmente, levaria do rural para o urbano; verticalmente, elevaria de uma classe para outra.

Para alcançar “educação universal para todos” seria preciso reorganizar a escola por meio da ênfase na assistência pedagógica, inspeção e supervisão escolar, incremento físico, práticas didáticas com vistas a “(...) transformar a mentalidade do homem da roça” em um ser eficiente e produtivo para a economia nacional” (ABRÃO, 1982: 95).

A segunda metade da década de 1960 foi marcada por vários fatores significativos para a compreensão dos processos “de permanência e expulsão do homem do campo”: as lutas camponesas, aprovação do Estatuto da Terra, exigência do contrato de trabalho, surgimento do boia-fria, respaldo dos latifundiários ao golpe de 1964.

O autor, ao cotejar discursos anteriores com os proferidos no período

supracitado, chama a atenção para o fato de que, ideologicamente, “a linguagem urbanizadora pode ser ‘atualizada’, isto é, válida para qualquer tempo e contexto, desde que aí o essencial não se altere: o sistema de posse e uso da terra e as relações sociais daí decorrentes” (ABRÃO, 1982: 74).

Sob o carimbo de renovadora, a tendência reformista é uma fala denunciadora. Ao combater os discursos ruralistas e urbanizadores, delatava a ineficiência da escola pelo seu comprometimento com um sistema que espelhava os mecanismos ideológicos da exploração.

“A denúncia parte do princípio de que a escola é uma instituição que reproduz os mecanismos ideológicos de sustentação do próprio regime econômico de exploração” (ABRÃO, 1982: 103). O problema não seria resolvido pela superação do rural pelo urbano, o que deveria ser suplantado era o atraso que ainda vigorava. O urbano não deveria “ser tomado num sentido topográfico mas num sentido cultural, qual seja, o de se estender ao campo os benefícios e progressos técnicos do urbano” (ABRÃO, 1982: 107).

Não eram feitas concessão à escola, instrumento de inculcação de valores de uma classe sobre outra. Por isto, asseverava-se que o educador, ao tomar ciência das contradições e conflitos que eram inerentes ao trabalho e à posse e ao uso da terra, além de ter no horizonte a inexorabilidade da urbanização, via-se em uma encruzilhada.

A ação do educador, por importante que fosse, ficaria na esfera de complementação. A “expansão da civilização urbana” implicaria em reformas socioeconômicas. A redistribuição da terra e o progresso seriam modos de reduzir os problemas advindos do êxodo e de “integrar o homem da roça a uma ordem econômica que seria a expressão do ‘novo’ sobre o ‘velho’” (ABRÃO, 1982: 121).

Apesar da renovação, o discurso não definia claramente os termos da “reforma” e do “processo civilizador” a serem levados a cabo em uma sociedade capitalista, tornando-o limitado.

A tendência realista era avaliada como uma visão renovadora presente nos anos 1970. O autor toma como ilustrativos um texto de José de Souza Martins e um documento da Secretaria de Educação do Rio Grande do Norte de propostas alternativas para o ensino de 1º grau na zona rural.

A fala denunciadora criticava a escola, entretanto “insere a escola dentro da própria crítica” (ABRÃO, 1982: 124). A descrença era desferida contra “os propósitos declarados

da educação para o meio rural” e contra a ideologia que reforçava a divisão classista.

“O discurso não nega a importância do urbano na definição de valores, mas mesmo esses valores são representações de um sistema que envolve tanto o urbano como o rural (a ‘sociedade inclusiva’). E, como é próprio da sociedade capitalista, é pela mercadoria (valor de troca) ou pelo excedente (valor de uso) que o valor se realiza” (ABRÃO, 1982: 126).

Assim, requeria uma postura metodológica que privilegiava o mundo do trabalho e o significado de classe. A visão mágica e religiosa do homem do campo criava uma inversão, onde o agente da riqueza, o trabalhador, não se enxergava como tal, supondo que a riqueza pertenceria ao capital.

A denúncia envolveria a adesão a um projeto coletivo de transformação e a crítica à economia política. “Esse discurso, *ao falar em nome de uma classe*, justamente aquela que sobre o processo de exploração do trabalho, pelo alto grau de conteúdo crítica que ele encerra, ensaia ser o discurso *da* educação rural, ao invés de ser mais um discurso *sobre* a educação rural” (ABRÃO, 1982: 29, grifos do autor).

Não era característica do discurso realista indicar saídas, como os anteriores. “Fica subentendido que as soluções têm caráter histórico de realização” e que caberia à classe social trabalhadora definir os rumos da sociedade (ABRÃO, 1982: 135).

Abrão concluía o trabalho com uma ponderação representativa da mudança de acento (não apenas) discursiva nos anos 1990: “(...) que se passe de um discurso *sobre* para um discurso *da* educação rural” (ABRÃO, 1982: 139). Ou seja, o discurso e a demanda por uma outra educação, em que os trabalhadores do campo fossem sujeitos e não receptores do processo, já emitiam sinais nos anos 1970, conforme observado.

A leitura dos textos do INEP e dos trabalhos acadêmicos desafia “(...) o esforço intelectual e reflexivo para a compreensão daquilo que *aparece* como novo” (VALENTE, 2006: 57, grifos da autora). A tarefa não deve prescindir nem dos ‘velhas’ categorias de que dispomos nem de arriscar a construção de conceitos que ajudem a explicar o ‘novo’.

A produção do conhecimento, quer do passado, quer do presente, não pode abrir mão da articulação entre o clássico e o renovado para não ficarmos cativos de uma retórica superficial. A produção contemporânea de textos a propósito da Educação do Campo testemunha, talvez involuntariamente, um diálogo com a produção passada. A anatomia dos discursos e textos de hoje deve sua conformação também à produção precedente, negando, superando, incorporando

em parte.

.....

Consoante visto, a análise de Rizzoli (1987) apontava que seus pesquisados conferiam à escola uma visão instrumental, ou seja, objetivavam o domínio do ler, escrever, contar e maior chance de integração ao *ethos* urbano. A incorporação da necessidade de escolarização conformava-se ainda parcialmente e na perspectiva de negação do ambiente e do trabalho rural.

Contudo, desde os anos 1990, o Brasil vem assimilando e aplicando uma série de reformas na seara das políticas sociais. Estabelecem-se novas correlações de força em função de mudanças na organização do trabalho, processos acelerados de urbanização e desruralização, redemocratização política, movimentos sociais voltados a situações específicas, difusão da exclusão como forma de elucidar clivagens sociais, empreendedorismo dos sujeitos como alternativa de “lugar no mundo”. Estas questões associam-se à valorização da escolaridade, universalização do ensino fundamental, ampliação das demandas por educação básica e superior, disseminação da ideia de educação ao longo da vida.

O amálgama desses elementos revolveu e impactou a reivindicação por outra educação das e para as populações rurais. Se o autor supracitado demonstrou que as aspirações ocupacionais representavam instrumento de libertação do duro trabalho da roça, as aspirações educacionais preconizadas nos escritos em estudo tencionam produzir um giro de 180 graus: promover a escolarização como ferramenta de atração e manutenção das populações no campo.

A educação formal, um valor fomentado pela sociedade urbana/industrial, foi sendo incorporada e reivindicada pelas populações rurais organizadas. Mas, no lugar de ser vista como um passaporte para a cidade, a Educação do Campo coloca-se como alternativa à migração e à estagnação rurais e narra que o conhecimento é direito de todos, independentemente do seu local de moradia ou trabalho.

Por um lado, Rizzoli (1987) afirmava que não se justificavam demandas por materiais ou formação específicos para a educação rural, ao considerar que a problemática referente ao ensino perpassava toda a oferta escolar destinada às camadas populares, fossem urbanas ou rurais. Dizia, inclusive, da impossibilidade de compreender a escola rural sem levar em conta as relações dialéticas com o urbano.

Por outro, o Movimento por uma Educação do Campo advoga um desenho peculiar para as escolas rurais com reforço na identidade dos estudantes, na formação do

magistério, no currículo, na localização geográfica. Todos estes aspectos devem ter enraizamento e pertinência com os espaços/tempos rurais.

Abre-se, então, a possibilidade de pensarmos que as propostas contidas no discurso educacional contemporâneo coincidem com as do Ruralismo pedagógico pela apologia de uma educação específica destinada aos moradores do campo?

O discurso pedagógico tangencia “(...) uma prática, intenções, elementos de crítica e proposições de mudança”, segundo Abrão (2009: 283). Por isto, o objeto ‘educação rural’ não é unívoco, rearranjado que está em quatro tendências ou modalidades: ruralista, urbanizadora, reformista e realista. Para o autor, mais do que uma taxionomia conceitual, a exposição das quatro tendências propõe-se “(...) à ‘desconstrução’ do discurso pedagógico e (re)construir, até onde for possível, um quadro de aclaramento da linguagem pedagógica” (ABRÃO, 2009: 285). O trabalho do professor atravessou as fronteiras da literatura pedagógica da época ao ir além das referências ao ruralismo pedagógico, núcleo de conflitos e contraposições e de pesquisas.

Atualmente, o Movimento Por uma Educação do Campo é avaliado por alguns pesquisadores como uma tentativa de ressuscitar e atualizar os princípios do ruralismo pedagógico. Luiz Bezerra Neto e Gilberto Luiz Alves, entre outros, são exemplos de dois estudiosos que, pela dedicação à temática numa perspectiva materialista histórica, consideram que a proposição da Educação do Campo, a partir da Pedagogia do MST, conforma-se como revitalização do ruralismo pedagógico.

Reconhecendo as diferenças políticas e ideológicas das formulações dos ruralistas e do MST, Bezerra Neto (2003) mostra que os dois movimentos lutam por assentamento dos trabalhadores rurais no campo e por reforma agrária. Ainda segundo o pesquisador, as proposições educacionais também são coincidentes quando avocam a necessidade de fixação do homem no campo por meio de currículo, calendário e pedagogia adequados ao meio rural. Necessário patentear que o próprio MST garante não se afinar com o Ruralismo, principalmente porque os métodos analíticos seriam divergentes:

Os pontos de partida para a análise social de cada Movimento são diferentes, pois, enquanto os ruralistas se utilizavam dos referenciais teóricos e metodológicos dos positivistas, e propunham apenas algumas reformas no interior do capitalismo, o MST assume uma postura dialética propondo a derrocada desse sistema, com a introdução de um novo modo de produção que tenha por base a igualdade e a solidariedade, próprias do socialismo (BEZERRA NETO, 2003: 157).

Alves (2009) combate a proposta de uma educação escolar peculiar para crianças e jovens da zona rural por avaliar que esta desvela a persistência de uma suposta oposição entre cidade e campo. A ideia seria anacrônica e retomaria pressupostos ruralistas, levados ao fracasso e banidos pelo curso da história. De acordo com o autor, o Movimento por uma Educação do Campo traz à tona a produção teórica da República Velha, sem levar em conta a superação da conjuntura da época, quando boa parcela da população residia no campo e setor primário dominava as atividades econômicas do país:

Ainda hoje, de formas diferenciadas, é proclamada a necessidade de se desenvolver uma educação no campo ajustada às suas peculiaridades. Há, ainda aqueles que teimam em afirmar a necessidade de a educação escolar no campo exercer a função de fixar crianças e jovens à terra, visando conter a sua evasão para as cidades. A educação escolar da cidade é tida como fator de desajustamento, que ensejaria um desvio nas expectativas do jovem do campo, atraindo-o para as sedução urbanas. Daí a reivindicação de uma educação ajustada às necessidades da zona rural, inclusive envolvendo um componente de formação profissional pertinente ao trabalho no campo. Daí a defesa do espaço rural com o locus necessário da escola responsável por essa formação. Dessas postulações deriva uma proposta de educação autônoma e específica para a zona rural (ALVES, 2009:139).

O professor critica o fato do Movimento adotar uma pedagogia que não questiona o modelo de educação escolar que aí está, cristalizada na organização do trabalho didático herdada do século XVII. As postulações pedagógicas embalam o sonho de uma nova escola, mas não proclamam rupturas com a “escola manufatureira” de Comenius. Alves (2009) aponta o MST como o mais resistente na defesa de uma escola adequada ao campo, ecoando, ainda que involuntariamente, a pregação ruralista.

As análises de Bezerra Neto e Alves têm fundamentos teóricos importantes e produzem questões que cumprem seu papel de obrigar-nos a ir atrás para saber mais. Nesta perspectiva, reavemos o trabalho de Abrão que desenha um “circuito discursivo” sobre a educação rural.

Observando práticas e discursos pedagógicos e as conjunturas que os circunscreveram, pontuamos que estes, de maneira comum, tencionavam iluminar e, concomitantemente, modular a educação rural. A mudança era o eixo que fazia girar os discursos pedagógicos, proferidos por diferentes frações de classe bastante diversas entre si.

A inteligibilidade e a transformação do estado de em que se encontrava a

educação rural guiaram e moldaram discursos e práticas. A linguagem foi usada para noticiar as dificuldades, deficiências e injustiças e apontar os possíveis deslocamentos, na ordem da reforma ou da transformação. A constância dos elementos configurou os discursos pedagógicos e a tendência mantém-se até os dias de hoje.

No entanto, segundo Abrão, alguns destaques confirmam que a tendência realista engendrou uma inversão em relação às anteriores. Primerio, porque a vertente realista falava-se e escrevia em nome de uma classe, um grupo, um segmento social e não para ou sobre estes. Segundo, houve a expressão do desejo de adesão a um projeto de transformação, por mais complexo, inacabado e contraditório que este pudesse parecer.

Por esta ótica, o teor denunciador dos discursos contemporâneos da Educação do Campo alinham-se com o discurso realista, herdeiro direto do reformador. Abrão (2009) descreve que estes discursos buscam elucidar tanto os “mecanismos ocultos no processo de (re)produção e na posse e uso da terra” quanto a ineficiência da escola rural pelo seu comprometimento com um “sistema político-econômico que reproduz os mecanismos ideológicos de exploração” (ABRÃO, 2009: 295).

Por exemplo, o texto base da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998) elucida a aproximação dos discursos contemporâneos com a tendência realista que Abrão localizou como emergente a partir do fim dos anos 1970 e início dos de 1980. A escolha do documento tangenciou seu papel inaugurador de registro de alcance nacional e seu conteúdo político.

A descrença acerca da educação rural ofertada no país era um dos aspectos mais esmiuçados pela vertente realista. Observe-se o que diz o texto da Conferência supracitada:

Devido à situação geral da educação brasileira hoje, e em particular da tendência de marginalização das escolas do meio rural, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do camp. De modo geral é uma escola relegada ao abandono (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998: 20).

O mundo do trabalho e seus significados eram realçados por esta vertente como fundamentos de qualquer análise sobre a educação. O fato repete-se no extrato que se segue, onde o trabalho rural tradicional e o avanço do agronegócio são cotejados e avaliados pelos signatários do documento:

Para os que vêem o processo de desenvolvimento na ótica das elites o meio rural modernizou-se: cresce o uso de fertilizantes, de irrigação, de equipamentos mecânicos e de técnicas de controles de pragas e de doenças, enquanto cai a área cultivada, sem haver um impacto significativo na produção. Por outro lado, este mesmo processo expulsou do campo milhares de agricultores, concentrando a propriedade fundiária, e expulsou também parte dos assalariados rurais. Neste projeto não há mais espaço para a agricultura familiar de subsistência ou voltada para mercados locais, pois a agricultura patronal está globalizada e voltada para a exportação. Quem regate a este modelo tem enfrentado a prepotência e a vilência das oligarquias rurais que controlam os latifúndios improdutivos e parte do Estado” (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998: 29).

Conforme ressalta Abrão (2009), na tendência realista a fala do “caipira”, do “matuto”, do “pobre do sertão” eram objeto de ênfase na perspectiva de “falar em nome de uma classe”. No caso dos discursos contemporâneos, a assunção da cultura e especificidade do campo são objetos de destaque para promover “(...) reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”(p.09, grifos do texto). E seguem na defesa das políticas públicas ou de ações institucionalizadas que respondam às demandas coletivas dos trabalhadores rurais:

No contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrário, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo e para garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, mas não deve ser desigual” (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998: 32).

O vislumbre de um horizonte de transformação social também caracterizaria a tendência realista, perspectiva ancorada nas possibilidades mudancistas da escola:

A situação predominante hoje no meio rural não deve ser entendida como uma contingência ou uma circunstância inevitável do atual momento histórico mundial. Ela é uma opção política de nossos governantes e, como tal, passível de mudanças. Nosso grande desafio é vincular a educação, desde as nossas tímidas experiências alternativas, com um grande massivo projeto de crítica às escolhas já feitas, e de construção de novas opções para o desenvolvimento (também modernizador) de nosso país. Buscar delinear o que seria a proposta de uma escola do campo, é participar deste processo de transformação (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1998: 24).

Se a socialização de uma escola específica remete ao ruralismo, faz-se mister pontuar que os discursos da Educação do Campo acenam com a necessidade de um “projeto de escola que tem uma especificidade inerente à histórica luta de resistência camponesas, indígena, negra...” (p.22). E mostram que há percepção sobre a função social da escola na sociedade capitalista contemporânea e sobre os limites da instituição:

Uma primeira condição para construirmos esta escola do campo é a clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A educação não resolve por si só os problemas do país, nem tão pouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante, se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais, que mexam diretamente no modelo econômico. A educação não levará ao desenvolvimento do campo se não for combinada com reforma agrária e com transformações profundas na política agrícola do país. É preciso ter claro isto para não cair na antiga falácia de que a educação, por si só, pode impedir o êxodo rural, por exemplo (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1998: 35).

O discurso pedagógico da Educação do Campo restaura a apreciação que o professor Abrão instruía em sua pesquisa acadêmica: nem é simples nem é unívoco. Representa alteração importante por fazer parte da labuta que a classe social trabalhadora (rural) organizada tem enfrentado no sentido dela própria definir os rumos que considera os mais adequados para a escola e para a sociedade. Nesta direção, a Educação do Campo configura-se como transição de “um discurso sobre para um discurso da educação rural”, segundo as palavras conclusivas de Abrão em seu trabalho.

2.3 – EDUCAÇÃO DO CAMPO – Território da crítica

A promulgação da Constituição Federal de 1988 formalizou a transição política. A mobilização da sociedade civil organizada gerou conquistas sociais, civis e políticas inscritas no documento. Um dos ganhos foi o direito subjetivo à educação. Acerca da educação rural, o avanço pode ser materializado pela dilatação do direito à educação básica:

Ao longo da história republicana brasileira, a legislação raras vezes ofereceu diretrizes específicas para as políticas de educação do campo, mantida em uma posição marginal na agenda pública. A Constituição de 1988 assegurou o direito público à educação básica, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo a possibilidade de reposicionar a educação do campo no cenário da política educacional (ANDRADE; DI PIERRO, 2004: 08).

A LDB reforça os princípios constitucionais quando, em seu artigo primeiro, proclama: “A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Deste modo, a legislação patrocina legalmente a possibilidade da igualdade e da diversidade ao propalar uma formação básica que contemple as especificidades regionais e locais. Favorece uma sociabilidade na política de atendimento escolar sem, contudo, imprimir marco segregacionista ou de partição no que se refere ao projeto nacional de educação.

No que tange a educação rural, os artigos 23, 26 e 28¹⁴² explicitam a possibilidade de “adaptações necessárias à sua adequação”. O CNE, através das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, corrobora a LDB ao afirmar que “(...) a

¹⁴² Art. 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.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

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

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

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

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

legislação reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país” (PARECER nº 36 CNE/ CEB, 2001:17).

Neste parecer, toma-se como positivo o fato dos processos de adaptações estarem submetidos às adequações. Todavia, os sinônimos de adequar e adaptar são ilustrativos para compreendermos porque sua utilização é não ameaçadora. Adequação e adaptação reportam aos verbos (e a uma ação de) ajustar, amoldar, encaixar, conformar, acomodar, harmonizar, moldar, ajeitar. Remetem a um modelo anterior, maior, que deve ser apropriado e seguido por outrem.

A Lei 9424/96, que regulamentou o FUNDEF, consignou uma diferenciação do custo por aluno nas escolas rurais, reconhecendo a necessidade de um aporte maior de recursos em função da menor densidade populacional e da proporção entre professores e alunos. Sancionada em 20 de junho de 2007, a Lei nº 11.494, que normatiza o FUNDEB, em substituição ao fundo anterior, preserva a discriminação positiva para a escolarização do meio rural.¹⁴³

As professoras Andrade e Di Pierro (2004), ao analisar a lei que instituiu o PNE de 2001, dizem que, embora não dedique uma seção particular à educação do campo, o tópico do ensino fundamental registra:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do país e a ampliação da oferta das quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (MEC/PNE, 2001: 49).

Para materializar a diretriz, na apresentação dos objetivos e metas do ensino

¹⁴³ Considerado o ensino fundamental urbano como referência de fator 1, os demais níveis receberão recursos multiplicados por esse fator:

pré-escola – 0,90 (noventa centésimos)

séries iniciais do ensino fundamental urbano – 1,00 (um inteiro)

séries iniciais do ensino fundamental rural – 1,05 (um inteiro e cinco centésimos)

séries finais do ensino fundamental urbano – 1,10 (um inteiro e dez centésimos)

séries finais do ensino fundamental rural – 1,15 (um inteiro e quinze centésimos)

ensino fundamental em tempo integral – 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos)

ensino médio urbano – 1,20 (um inteiro e vinte centésimos)

ensino médio rural – 1,25 (um inteiro e vinte e cinco centésimos) As informações estão disponíveis em

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pde/fundeb.htm>

fundamental, este PNE firmava como intentos:

15 – Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos;

16 – Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas.

17 – Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, dos Estados e dos Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.

25 – Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio (MEC/PNE, 2001: 51/52).

A educação profissional para as populações do campo é resgatada nos seguintes termos:

12 – Reorganizar a rede de escolas agrotécnicas, de forma a garantir que cumpram o papel de oferecer educação profissional específica e permanente para a população rural, levando em conta seu nível de escolarização e as peculiaridades e potencialidades da atividade agrícola na região.

13 – Estabelecer junto às escolas agrotécnicas e em colaboração com o Ministério da Agricultura cursos básicos para agricultores, voltados para a melhoria do nível técnico e das práticas agrícolas e da preservação ambiental, dentro da perspectiva do desenvolvimento auto-sustentável (MEC/PNE, 2001: 83).

Este *corpus* legislativo propiciou a implantação de um conjunto de iniciativas com a missão de amenizar ou solucionar problemas que, historicamente, circundam as distorções da educação rural. Mais conhecida como nucleação, conforma-se como uma destas estratégias. No Brasil, o processo começou em 1975 pelo Paraná, seguido por Minas Gerais e São Paulo:

Implantado em países tão diversos como a Índia, os Estados Unidos, a Costa Rica, o Líbano, o Irã, Uganda, Irlanda, Costa do Marfim e Nepal, este modelo consiste em desativar várias escolas isoladas com a transferência de seus alunos para uma nova escola “núcleo”, reformada especialmente para esta finalidade. A despeito das experiências diferenciadas de acordo com as especificidades de cada local, a proposta de nucleação das escolas rurais tem em comum a melhoria da qualidade do ensino oferecido às crianças do campo e a equidade de sua oferta, porém criando a necessidade de transporte dos alunos cuja moradia é distante da “escola núcleo” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004: 64).

Objeto de polêmica, a nucleação é defendida com argumentos que propalam a superação do isolamento das escolas, eliminação das classes multisseriadas, melhoria das condições de trabalho do professor, ampliação de oportunidades para os estudantes do campo, possibilidade de formação docente, redução do custo por aluno.

Os críticos apontam falhas: elevação dos custos do transporte, acirramento de disputas territoriais, deslocamento cansativo, precário e alongado dos alunos. Algumas pesquisas tratam de outro fenômeno que se cola aos processos de nucleação, a “desruralização”.¹⁴⁴ Os valores e modos de ser urbanos são introduzidos no campo pelo avanço do capitalismo, via industrialização, e pelos poderes públicos ao importarem para escola rural uma lógica que não lhe é própria (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Como visto, a legislação avançou na proclamação dos direitos e no ajuizamento da situação em que vivia a população camponesa e ações começaram a ser efetivadas desde os anos noventa. No entanto, persistiam as “(...) omissões, lacunas ou do tratamento inadequado das necessidades educativas singulares à população do campo nas políticas educacionais” (ANDRADE; DI PIERRO, 2004: 11).

Segundo Fernandes (2006), as primeiras reflexões em alusão aos territórios camponeses e Educação do Campo¹⁴⁵ foram feitas em 1996. Consoante o professor, é necessário ressaltar que a Educação do Campo origina-se das demandas por uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária dos movimentos camponeses:

As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo (FERNANDES, 2006: 28).

¹⁴⁴ Expressão das pesquisadoras Whitaker e Antuniassi.

¹⁴⁵ A autora reforça a ideia de ruptura entre educação do campo e educação rural. Neste momento do trabalho, para fins didáticos, apresentamos a educação do campo como momento de inflexão de rumos na educação rural. Reconhecemos, no entanto, que é impossível negar esta última do ponto de vista histórico. Somente é possível rescindir algo na presença efetiva deste. Apenas a ‘velha’ educação rural pode iluminar a ‘nova’ educação do campo. O real é complexo e contraditório, por isto necessitamos da ciência.

Caldart (2009) argumenta que, hoje, a educação nos assentamentos e acampamentos é uma particularidade dentro do próprio movimento da Educação do Campo. Contudo, não é qualquer particularidade, justamente por ter deflagrado todo o processo e ter imprimido a sua materialidade de origem, representando o caráter explícito de luta e de identidade de classe para a Educação do Campo.

A professora insere a Educação do Campo na “Pedagogia do Movimento”, dinâmica que tem como matrizes a luta social e a organização coletiva. Esta pedagogia nasceu ao demandar educação pública, mas igualmente anunciando que a educação integrava-se a outras lutas sociais: pela terra e trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política e defesa do meio ambiente (CALDART, 2009). A Pedagogia do Movimento foi a mediação original da Educação do campo enquanto visão pedagógica e de educação. Forjou-se a partir de uma “concepção mais alargada de educação”, compreendendo-a como direito coletivo e como política educacional e não apenas política de educação escolar.

A coletânea de ideias e práticas da Educação do Campo emerge em um período de ofensiva do capital sobre a agricultura, com participação categórica das empresas transnacionais. Em pouco tempo, “(...) assistimos ao esvaziamento progressivo do campo, ao desaparecimento de milhares de pequenas propriedades rurais e à conversão da agricultura em um imenso mercado consumidor de produtos industrializados” (ANJOS; CALDAS; BEZERRA, 2007: 11).

A ênfase no componente sociopolítico, sem desconhecer outros, norteia os postulantes da Educação do Campo quanto à impugnação das possíveis

(...) virtuosidades do que se passou a chamar de agronegócio brasileiro, noção que sinteticamente identifica a importância econômica da agricultura empresarial não somente do ponto de vista do valor da produção em si (alimentos e matérias-primas) mas também na perspectiva dos setores além-porteira que funcionam a partir das demandas que essa produção modernizada engendra em todas as etapas ou elos da cadeia produtiva (produção, circulação, transporte, financiamento, consumo etc.) (ANJOS; CALDAS; BEZERRA, 2007: 12).

Justamente por este quadro de favorecimento político, econômico e cultural ao agronegócio, faz-se necessária a ênfase na contração ‘do’ Campo e não ‘no’ Campo. A intenção é salientar a importância do campo como território e não apenas como setor da economia, onde há produção de mercadorias. “Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana” (FERNANDES, 2006: 28). Cabe uma ressalva: a Educação do Campo deve desenvolver-se ‘no’ campo, onde vivem, trabalham e precisam estudar os povos rurais.

O geógrafo exemplifica que as diferenças na organização dos territórios também explicitam-se na concepção educacional. A educação como política pública seria ignorada pela agricultura capitalista porque não haveria preocupação com a dimensão territorial. As pesquisas do agronegócio realizam-se em institutos próprios ou em consórcio com diversas instituições,¹⁴⁶ sem cuidado com o desenvolvimento dos territórios como espaço multidimensional de vida:

A composição uniforme e geométrica da monocultura é caracterizada pela pouca presença de gente no território, porque sua área está ocupada pela mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a marca do território do agronegócio. A diversidade de elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela maior presença de pessoas no território, porque é neste e deste espaço que elas constroem suas existências e produzem alimentos. Gente, moradias, produção de mercadorias, culturas e infra-estrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem do território camponês. Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato (FERNANDES, 2006:29/30).

Ainda nesta linha de raciocínio, Fernandes (2006) ratifica que a Educação do Campo inclui-se no paradigma que compreende a questão agrária “inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo”, sendo que sua resolução reside “na perspectiva de

¹⁴⁶ “O aumento no número de cursos de graduação e pós-graduação voltados para a problemática rural e agroindustrial está sendo acompanhado do surgimento de várias formações que fogem da classificação tradicional dos cursos da área de Ciências Agrárias (Agronomia, Veterinária, Zootecnia etc.). Entre esses novos cursos, destacam-se aqueles da área de Agronegócios. No ensino de graduação, o aumento da oferta de cursos foi muito grande. Existem atualmente cerca de cem cursos de graduação com ênfase em Agronegócios registrados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2006). (...) De forma menos intensa, o movimento ocorrido na graduação também foi observado na pós-graduação (lato e stricto sensu), com vários cursos que foram e estão sendo criados no Brasil. As peculiaridades que caracterizam esses cursos têm feito com que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) os classifique na área multidisciplinar” (RINALDI, BATALHA, MOURA, 2007: 142).

superação do capitalismo”. No paradigma capitalista agrário, a questão agrária inexistente porque os problemas do desenvolvimento capitalista são solucionados dentro do próprio capital:

Neste sentido a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2006: 37).

Embora o conceito Educação do Campo seja recente, suas raízes deitam-se no leito da educação popular, irmanando a luta pela escola pública e processos educativos não formais:

A produção pedagógica dos movimentos sociais ao longo da nossa história foi gestando um repertório de conhecimentos e práticas que foram resgatadas e sistematizadas pelos movimentos sociais atuais constituindo assim uma teoria pedagógica cujos fundamentos estarão presentes em várias iniciativas que temos hoje no movimento pedagógico da Educação do Campo (SILVA, 2006: 90).

Uma recuperação do passado recente faz-se mister para concentrar nossa atenção e compreendermos o decurso do nosso objeto de estudo – a Educação do Campo. Advertimos que a exposição/enumeração dos momentos expostos não recai na suposição de que estes, insularmente, decretaram a história da Educação do Campo:

“Momento histórico” ou simplesmente “momento”, aqui, não quer significar prioritariamente uma demarcação de espaço curto de tempo assinalado por um evento passageiro qualquer, ainda que a referência a um determinado evento possa contribuir, e via de regra contribui, à compreensão que quero aqui atribuir. Defino por “momento” um conjunto de ações humanas, em condições determinadas, em torno de um certo eixo volitivo condutor, que se tecem num conjunto mais amplo de ações sociais de modo a caracterizar uma prática social. Um “momento” suscita outros “momentos” a substituí-lo agregando-no, assim como pode conectar-se a outros “momentos” paralelos e complementares, formando um quadro de práticas sociais que constituem um “movimento social” amplo (MUNARIM, 2008: 62).

O I Congresso Nacional do MST em 1985 tomou para si a tarefa de criação do Setor de Educação do movimento, concretizado dois anos depois. No final da década citada e início da seguinte houve um fomento da discussão em torno da educação formal, conjugando os trabalhos nos estados e a organização de um curso de magistério que formasse profissionais para atuar nas escolas de assentamentos.

Realizado em 1997 na UnB¹⁴⁷, o I Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA) possibilitou a reunião dos profissionais que operavam em áreas de assentamentos e acampamentos. O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” pode ser visto como a semente da Educação do Campo (FREITAS, 2006).

De acordo com Freitas (2006), neste mesmo ano, o III Fórum do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) aprovou a proposta de agir sistematicamente na educação rural, alargando a parceria entre o então Ministério Extraordinário da Política Fundiária, o INCRA e o Conselho.¹⁴⁸ Molina (2003) analisa esta iniciativa como uma das ações que o governo federal empreendeu para amenizar o forte impacto negativo de dois episódios conflituosos entre agricultores e repressão estatal. O primeiro aconteceu em agosto de 1995, resultou na morte de 16 trabalhadores, sendo conhecido como o Massacre de Corumbiara (RO). O segundo, o Massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido em abril de 1996, deixou um saldo de 19 militantes do MST assassinados em confronto com a polícia paraense.

O cenário favoreceu a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹⁴⁹ em 1998, com o intento de viabilizar ações educativas destinadas a acampamentos e assentamentos rurais. O Programa, ligado ao INCRA,¹⁵⁰ forjou para si a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. De acordo com Molina (2003), diante da iminência das eleições presidenciais, o programa foi bancado pelo governo para minimizar o desgaste provocado pelas lutas em prol da reforma agrária. A pesquisadora considera o fato uma conquista dos movimentos e organizações sociais, visto que os

¹⁴⁷ O encontro foi resultado de parceria entre UnB, CNBB, MST, UNESCO E UNICEF.

¹⁴⁸ Em 1996, o governo federal convidou o CRUB para atuar na reforma agrária. Foi criado o Fórum das Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária. A primeira realização da parceria foi o Censo Nacional dos Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária no Brasil. A segunda experiência foram atividades de assistência técnica através do Projeto Lumiar. A terceira, o PRONERA (FREITAS, 2006).

¹⁴⁹ Este cenário e seus desdobramentos serão vistos amiúde no terceiro capítulo.

¹⁵⁰ Consultar <http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf>

objetivos, princípios e pressupostos teóricos e metodológicos decorreram das contribuições das universidades, MST e CONTAG.

Ativo, o programa oferta educação de jovens e adultos, médio e técnico profissionalizante e ensino superior¹⁵¹ através de parcerias com movimentos sociais e sindicatos rurais, instituições públicas de ensino, entidades comunitárias sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais.

O PRONERA¹⁵² desvendou o potencial político dos movimentos sociais de alterar a institucionalidade vigente. A UnB sediou o debate acerca do Programa, com a presença de universidades públicas federais, representantes do MST e CONTAG e agentes do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MOLINA, 2003).

Esse conjunto de ações, particularmente o ENERA, permitiu a promoção da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo¹⁵³ em Luziânia em julho de 1998. Deduz-se que o contexto de reforma agrária, como “materialidade histórica”, foi o cordão umbilical que alimentou o recém-debate acerca da Educação do Campo.

Na Conferência percebeu-se a necessidade de continuidade do processo ora iniciado por meio da ‘Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo’. A intenção era aglutinar recursos para fortalecer o ‘Movimento de Educação do Campo’ na produção de materiais, no acompanhamento da tramitação do PNE no Congresso Nacional, na organização de seminários estaduais e nacionais etc (MUNARIM, 2008). Para tanto, as ações da Articulação Nacional visavam modificar e democratizar o aparelho de Estado, sensibilizando-o para o “propósito não cumprido” da educação como direito dos povos do campo.

Em 2004, a II Conferência Nacional da Educação do Campo foi revigorada pela adesão de outros grupos organizados, universidades e representações governamentais.¹⁵⁴ Particularmente, a entrada da CONTAG revolveu o terreno onde moviam-se os parceiros iniciais, dada a sua força numérica e atuação fundamentalmente sindical.

¹⁵¹ Em 19/2, foi realizada a formatura da primeira turma de Licenciatura e Educação do Campo, do curso de Pedagogia da Terra. O curso foi realizado por meio PRONERA, em parceria com UFMG e o INCRA. Teve início em 2005, com a participação de 46 educadores e educadoras do campo da agricultura familiar, de diversas regiões dos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo, Espírito Santo e Distrito Federal.

¹⁵² Para aprofundamento, consultar tese de Molina (2003) que aborda a história e desenvolvimento do PRONERA.

¹⁵³ Lembremos os signatários da Conferência: CNBB, MST, UnB, UNESCO, UNICEF.

¹⁵⁴ Conforme visto nas Considerações Iniciais.

Outrossim, merece menção o fato de que a Articulação Nacional reviu sua concepção de educação ao excluir a palavra básica do nome da Conferência. Isto deveu-se a uma compreensão de que o termo “básica” poderia limitar o já restrito ingresso dos trabalhadores rurais e seus filhos aos níveis médio e superior e também o acesso a outras iniciativas e experiências educacionais chamadas não formais.

A produção de práticas, discussões, textos e políticas persistiu no intervalo temporal entre as duas Conferências. Assim, em 1998, o Rio de Janeiro sedia o primeiro Encontro Nacional da Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) que, desde então, torna-se anual. As Escolas Itinerantes consolidam-se como experiências de êxito. Os Boletins e Cadernos de Educação do MST continuam a ser publicados e divulgados, sendo que o Caderno nº 9 (1999) – ‘Como fazemos a escola de educação fundamental’ – abordou a temática ‘Pedagogia do Movimento’. A produção acadêmica dedica atenção ao estudo da educação em meio rural, com foco nas experiências do MST. A própria LDB sedimentou condições favoráveis à reformulação do conceito de educação rural ao estabelecer obrigações do Estado bem como definir responsabilidades da família e da sociedade no que diz respeito à educação.

Outros eventos importantes marcaram a trajetória da Educação do Campo. Munarim (2008) revela que os envolvidos no ‘Movimento’ rejeitaram o PNE de 2001 por seu teor urbanocêntrico, preconceituoso e excludente em relação ao campo. Sob a perspectiva normativa, a organização e pressão dos movimentos e organizações sociais e de instituições e entidades educacionais¹⁵⁵ levaram o Conselho Nacional de Educação a emanar o Parecer 36/2001, relatado por Edla de Araújo Lira Soares e que delineia providências de adequação da escola à vida do campo. O Parecer visava cumprir as leis nº 9131/95¹⁵⁶ e nº 9394/96 no sentido de deliberar sobre diretrizes curriculares. O texto do Parecer apresentava-se como base do Projeto de Resolução que fixaria as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, inovadora pela centralidade conquistada pelos sujeitos sociais, instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Munarim (2006) relata que o documento foi resgatado na atual gestão do MEC e

¹⁵⁵ CNBB, UNESCO, UNICEF, UnB, Casas Familiares Rurais e as Escolas Família Agrícola, Movimento de Educação de Base, RESAB, CONTAG, MST, entre outros.

¹⁵⁶ A lei altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Trata da composição e atribuições do Conselho Nacional de Educação e das avaliações do ensino superior.

sua elaboração não escapou de eventuais fragilidades de conteúdo. Contudo, as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão na relação entre Estado e sociedade civil na medida em que se consolidam e materializam-se direitos:

Com relatoria sensível ao Movimento de Educação do Campo, mesmo ao arrepio do MEC, encontros, reuniões e audiências públicas foram realizadas à elaboração, pela relatora Edla de Araújo Soares, do parecer nº 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2001, bem como à elaboração do “Projeto de Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”, aprovado na mesma sessão como Resolução CEB/CNE n. 1(MUNARIM, 2008: 64).

Para o professor, houve um hiato entre a formalização do CNE até a efetivação dos direitos, explicado pela disposição contrária dos ocupantes do poder executivo da época em abraçar a concepção de educação vigente nas Diretrizes.

A conjuntura sociopolítica teve uma inflexão com o resultado do pleito presidencial de 2002 com a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva. A eleição do novo governo, que em sua origem era sensível aos princípios e propostas da Educação do Campo, mobilizou os envolvidos na Articulação Nacional:

Instalam-se nesse primeiro momento do Governo Lula, pelo menos potencialmente, as condições de mobilização dos recursos de governo à efetivação de propostas que a agenda do Movimento de Educação do Campo já acumulava, com destaque para as definições das Diretrizes Operacionais. O Governo Federal – Governo Lula – é instado a fazer o Estado cumprir o seu dever constitucional. Com esse intuito, no interregno entre a eleição de outubro e a tomada de posse do Presidente Lula, os principais sujeitos coletivos da Educação do Campo promovem um Seminário Nacional (MUNARIM, 2008: 65).

Discussões e mobilizações foram urdidas e retomadas em 2004 na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo,¹⁵⁷ realizada na cidade goiana de Luziânia. Ratificou-se a ampliação de novos campos de luta ao sinalizar a necessidade de um projeto

¹⁵⁷ Lembramos os signatários da II Conferência: CNBB - MST - UNICEF - UNESCO - UnB - CONTAG - UNEFAB - UNDIME - MPA - MAB - MMC - MDA/INCRA/PRONERA - MEC - FEAB - CNTE - SINASEFE - ANDES - Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados - Frente Parlamentar dos CEFFAs- SEAP/PR - MTE - MMA - MinC - AGB - CONSED - FETRAF - CPT - CIMI - MEB - PJR - Cáritas - CERIS - MOC - RESAB - SERTA - IRPAA - Caatinga - ARCAFAR SUL/NORTE.

histórico de educação, regido e organizado pelos sujeitos sociais do campo. O encontro confirmou “(...) a força assumida pela luta por uma política pública de Educação do campo, através do lema aprovado pelos seus participantes: ‘Educação do campo: direito nosso, dever do Estado’” (CALDART, 2009: 52).

Signatário da II Conferência, o MEC criou, no mesmo ano, a Coordenação Geral de Educação do Campo com a responsabilidade de elaborar e conduzir uma Política Pública Nacional de Educação do Campo. Institucionalizou-se o Grupo Permanente do Trabalho (GPT) de Educação de Campo e incentivou a criação de Comitês/Fóruns e Coordenações Municipais e Estaduais de Educação do Campo.

Munarim (2006) assegura que apenas recentemente o MEC formalizou uma agenda para receber e coordenar as discussões em torno da elaboração de uma política nacional de Educação do Campo. Para o pesquisador, deve ser ressaltado que essa função vem sendo executada levando-se em conta as vozes dos próprios sujeitos que protagonizam e reivindicam esse campo da política¹⁵⁸.

O GPT tinha como pretensão atuar na construção e proposição de alternativas políticas e linhas de ação a serem admitidas e operacionalizadas pelo aparato estatal e na constituição de normas. A ação previu a realização de fóruns estaduais com o intuito de viabilizar a implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo no âmbito das secretarias de educação dos estados e municípios (MUNARIM, 2006). Com exceção do Distrito Federal e São Paulo¹⁵⁹, todos os estados fizeram seus encontros entre 2004/05.

Mais um passo foi dado pela criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo. Este ato denotou a inclusão, na estrutura estatal federal, “(...) de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades” (CADERNOS SECAD 2, 2007: 12).

Em 2007, o MEC, mediante Portaria Ministerial nº 1.258, transformou o GPT em Comissão Nacional de Educação do Campo. Dezenove representantes de movimentos sociais e

¹⁵⁸ Caldart (2009) registra a entrada de novos movimentos e grupos na pressão pela Educação do Campo: outras organizações da Via Campesina Brasil (o Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, o Movimento das Mulheres Camponesas – MMC, o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, a Pastoral da Juventude Rural – PJR, a Comissão Pastoral da Terra – CPT e a Federação dos Estudantes de Agronomia – Feab) e do movimento sindical do campo (especialmente o vinculado à Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG e à Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura Familiar – FETRAF).

¹⁵⁹ Conferir em: <http://lce.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5117&catid=202>

sindicais do campo, de entidades de educação e dos Ministérios da Educação e do Desenvolvimento Social formam a Comissão.¹⁶⁰

A II Conferência representou um “(...) rito de passagem na relação entre o Estado brasileiro e as organizações e movimentos sociais do campo no que concerne à temática da educação escolar” (MUNARIM, 2008: 66). Sua realização foi favorecida pelos novos integrantes e pela “ambiência política” do período.

Na medida em que a agenda proposta pela Articulação foi sendo incorporada pelo MEC, o movimento começa a perder o calor, seja por apassivamento, seja por mudança de estratégia. A SECAD e o GPT ocuparam espaços dentro do Ministério, mas ainda hoje transitam fragilmente diante da pesada e refratária estrutura historicamente construída (MUNARIM, 2008).

A realização dos seminários estaduais pela SECAD não contou com a pressão da Articulação Nacional e sim com a atuação particularizada do MST e CONTAG. Munarim (2008) indica este momento como aquele em que a Articulação deu sinais de enfraquecimento. E, mesmo que se escretem as disputas internas e a ausência de organicidade, não se pode desconhecer nem minimizar sua importância para a alimentação do Movimento por uma Educação do Campo.

Na última década do século XX, diante dos lentos avanços em relação às políticas para e da educação rural e da necessidade de obtenção de dados mais condizentes com os processos de reforma em curso, os governos viram-se impulsionados a agir. As ações também são tributárias da capacidade de organização e pressão dos coletivos que passam a reivindicar e apresentar alternativas na arena educacional.

Como visto, a Educação do campo constitui-se de experiências, projetos e programas educacionais desenvolvidas tanto por movimentos sociais, sindicais e educacionais quanto pelo poder público nas redes públicas de ensino país afora. Tais iniciativas devem nortear-se “(...) à luz das concepções apresentadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 e das Diretrizes

¹⁶⁰ A comissão é composta por membros da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Centros Familiares de Formação por Alternâncias (CEFFAs), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF), Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e Rede Educacional do Semi-Árido Brasileiro (RESAB). Informação disponível em <<http://www.contee.org.br/noticias/educacao/nedu447.asp>>

Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008” (ESCOLA ATIVA/MEC/SECAD, 2008: 05).

Atualmente, uma gama de acontecimentos e de experiências educativas fomentadas por diversas instituições, movimentos e organizações tomam para si a chancela ‘Educação do Campo’. Não obstante, como veremos no capítulo seguinte, há uma série de litígios entre os postulantes da Educação do Campo e destes com o Estado acerca das acepções de campo, de educação e do papel da escola.

Derivam dos anos 1990 alguns programas educativos que se dirigiam para populações do campo, como o Escola Ativa, o Programa de Formação de Professores em Exercício (ProFormação), ligados ao FUNDESCOLA, e o Alfabetização Solidária.

O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) desenvolveu-se por parcerias entre MEC e secretarias estaduais e municipais, sendo financiado por empréstimos do BM. Tem como alvo a melhoria da qualidade das escolas situadas nas periferias urbanas e no meio rural.

No bojo do FUNDESCOLA, abrigava-se o programa Escola Ativa. Em 2007 o programa migrou para a Coordenação Geral de Educação do Campo/SECAD. A Escola Ativa baseia-se na experiência colombiana *Escuela Nueva-Escuela Ativa*, de 1975, que almejava o rompimento com uma educação passiva, tradicional e autoritária por meio de uma estratégia metodológica sob forte influência do escolanovismo. Tem como foco as classes multisseriadas do ensino fundamental. Criado em 1996, o programa atendia as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Atualmente, tem alcance nacional e inclui as escolas indígenas.¹⁶¹

O ProFormação oferece curso de magistério, em nível médio aos professores sem habilitação das séries iniciais e EJA e vincula-se à Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC. O programa prioriza os docentes das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e das escolas rurais.¹⁶²

O Programa Alfabetização Solidária (PAS)¹⁶³ foi concebido em 1996, no

¹⁶¹ Informações disponíveis no sítio <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/projeto_base_ea.pdf>

¹⁶² Confira em: <<http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/apresentacao.asp>>

¹⁶³ Atualmente, a sigla é ALFASOL.

âmbito do Conselho da Comunidade Solidária,¹⁶⁴ com a função de coordenar ações emergenciais de combate à pobreza. Na época, principiou uma campanha nacional de alfabetização, desenvolvida mediante o estabelecimento de parcerias com organizações governamentais e da sociedade civil.

De 1997 e 2002, o PAS foi uma política do governo federal operacionalizada pela Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária (AAPAS), recebendo recursos da União. Em torno de 70% das salas do PAS estavam localizadas no meio rural. Não obstante, a meta primária de reduzir os índices de analfabetismo dos municípios participantes a níveis próximos da média nacional, nos dois anos iniciais, não foi alcançada. A partir de 2003 passou a operar como as demais organizações da sociedade civil que integram o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

O PBA¹⁶⁵ atua em âmbito nacional, priorizando municípios com taxas de analfabetismo superior a 25%. É composto por professores da rede pública que podem trabalhar no contraturno e por portadores de ensino médio que recebem bolsas com recursos do MEC.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) contempla a juventude. O ProJovem Campo é uma das suas vertentes e oferta formação equivalente ao ensino fundamental a jovens agricultores alfabetizados que estejam fora da escola mediante qualificação profissional e bolsa. A qualificação, de dois anos, dá ênfase na “agricultura familiar” e “sustentabilidade”, organizando-se no sistema da alternância: aulas na escola e práticas agrícolas na comunidade. O programa teve início em 2008.¹⁶⁶

No ensino superior, o ProCampo apoia o oferecimento de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em instituições públicas, formando educadores para a

¹⁶⁴ O Conselho foi criada em 1995, presidido pela primeira-dama Ruth Cardoso e formado por 10 ministros de Estado e 21 representantes da sociedade civil. Segundo o sítio eletrônico, “promoveu o diálogo entre a sociedade e órgãos governamentais e incentivou parcerias para enfrentar, com eficiência, velhos problemas sociais”. Com o encerramento das atividades do Conselho da Comunidade Solidária (2002), foi criada a Comunitas, organização da sociedade civil de interesse público. Conferir <<http://www.transparencia.al.gov.br/ruthcardoso>>

¹⁶⁵ Para maior detalhamento, consultar o endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12280&Itemid=817>

¹⁶⁶ Experiência anterior foi batizada por Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais. Criado em 1996 em São Paulo através de uma parceria entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica “Paula Souza” (CEETEPS) e a Escola Superior de Agricultura “Luiz Queiroz” da Universidade de São Paulo (ESALQ/USP). Contou com financiamento da Fundação W.K. Kellogg. Ver Andrade; Di Pierro, 2006.

docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais¹⁶⁷. Cada etapa do curso dispõe de tempo/escola e tempo/comunidade em regime de alternância.¹⁶⁸

As ações que nasceram fora do âmbito governamental¹⁶⁹ propriamente dito e que lograram maior efetividade foram a Escola Família Agrícola (EFA) e a Casa Familiar Rural (CFR). Nos últimos anos, o MST tem sobressaído-se pelas experiências formais e não formais em acampamentos e assentamentos, com abrangência nacional.

De acordo com Bof, Morais e Silva (2006), as EFAs enraizaram-se nas Maisons Familiales Rurales (MFR), experiência francesa que data de 1935, a partir da mobilização de pequenos agricultores como alternativa de formação para os filhos e como meio de estancar o êxodo rural. Na década de 1960, a EFA aportava na América Latina, chegando ao Brasil influenciada diretamente pelo modelo italiano.

As EFAs atendem os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio para jovens do campo. Três princípios básicos fundamentam o modelo pedagógico: i) alternância, ou Pedagogia da Alternância, que combina no processo de formação períodos de vivência na escola e na propriedade rural; ii) ênfase na participação das famílias e comunidades na condução do projeto educativo e na gestão; iii) formação integral nos aspectos profissional, humano e sociocultural. Segundo informações da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), as EFAs estão distribuídas em 17 estados brasileiros.

As CFRs¹⁷⁰ também têm como matriz as Maisons Familiales Rurales. Durante a expansão das EFAs nos anos 1980, as Casas constituíram outra vertente, enlaçada ao movimento internacional das MFRs. Em 1991, foi criada a Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil – ARCAFAR Sul.

As Casas funcionam sob regime de semi-internato e atendem os anos finais do ensino fundamental. O aluno ocupa-se de atividades no âmbito escolar, alternadas por atividades práticas na propriedade familiar. São princípios pedagógicos: i) utilização da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos; ii) consideração da realidade de vida dos jovens

¹⁶⁷ UnB, UFBA, UFMG e UFS integraram o projeto-piloto do MEC em 2008.

¹⁶⁸ Confiar em: <http://www.unb.br/aluno_de_graduacao/cursos/educacao_do_campo>

¹⁶⁹ Essas ações nasceram fora da esfera governamental, atualmente estão dentro do contexto das políticas públicas de Educação do Campo.

¹⁷⁰ Para aprofundamento, ver PASSADOR (2006).

como ponto de partida da formação; iii) envolvimento familiar no processo educativo.

Na perspectiva de ampliação dos processos educacionais, incluem-se as Escolas do Mar,¹⁷¹ destinadas às populações que atuam no setor pesqueiro artesanal. A Casa Familiar do Mar (CFM) apresenta-se como alternativa para a escolarização dos filhos de pescadores que ainda não possuem o segundo segmento do ensino fundamental. As únicas escolas do mar que abraçam a formação por alternância são os estabelecimentos de Santa Catarina (CORREA, 2008).¹⁷²

Atualmente, a rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)¹⁷³ organiza-se em três associações – UNEFAB, ARCAFAR–SUL e ARCAFAR NORTE/NORDESTE – e congrega as EFA, CFR e ECORM,¹⁷⁴ somando 217 escolas.¹⁷⁵

Hoje, há vários tipos de CEA (Centro Educativo e/ou Formativo em Alternância) que se organizam como escolas ou que ofertam cursos de qualificação profissional: EFA, CFR, CDFR,¹⁷⁶ ECORM, EPA,¹⁷⁷ PROJOVEM, ETA¹⁷⁸ e CEDEJOR.¹⁷⁹

Apresentamos, para efeito de ilustração, um esquema da alternância a partir de experiência dos CEFFAs retratada por Estevam (2005):

¹⁷¹ A saber: 1. Casa Familiar do Mar em Ituberá, Bahia; 2. Escola de Pesca de Piúma no ES; 3. Escola dos Povos do Mar em Beberibe, CE; 4. Casa Familiar do Mar de Laguna, SC; 5. Casa Familiar do Mar de Içara, SC; 6. Casa Familiar do Mar Luiz Carlos Perin de São Francisco do Sul, SC.

¹⁷² A pesquisadora Cirlei M. de Sena Correa defendeu tese de doutoramento sobre uma Casa Familiar do Mar de Santa Catarina em 2008 na UFSC.

¹⁷³ O Parecer CNE/CEB 01, aprovado em 01/02/1006, versou sobre validade dos dias letivos e certificação do ensino ofertado nos Centros. O instrumento legal dirime dúvidas sobre as questões e foi considerado uma vitória dos postulantes da Educação do Campo.

¹⁷⁴ ECORM – Escolas Comunitárias Rurais Municipais que somam 03 unidades no Espírito Santo (2006). No Parecer 1/2006, aparece com o nome ECO – Escola Comunitária Rural.

¹⁷⁵ Além das escolas citadas, a Pedagogia da Alternância também é adotada por Escolas Técnicas Estaduais, Escolas de Assentamentos, Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais e Centros de Desenvolvimento do Jovem Rural. Estes dados estão contidos no Parecer 01/2006 CNE/CEB.

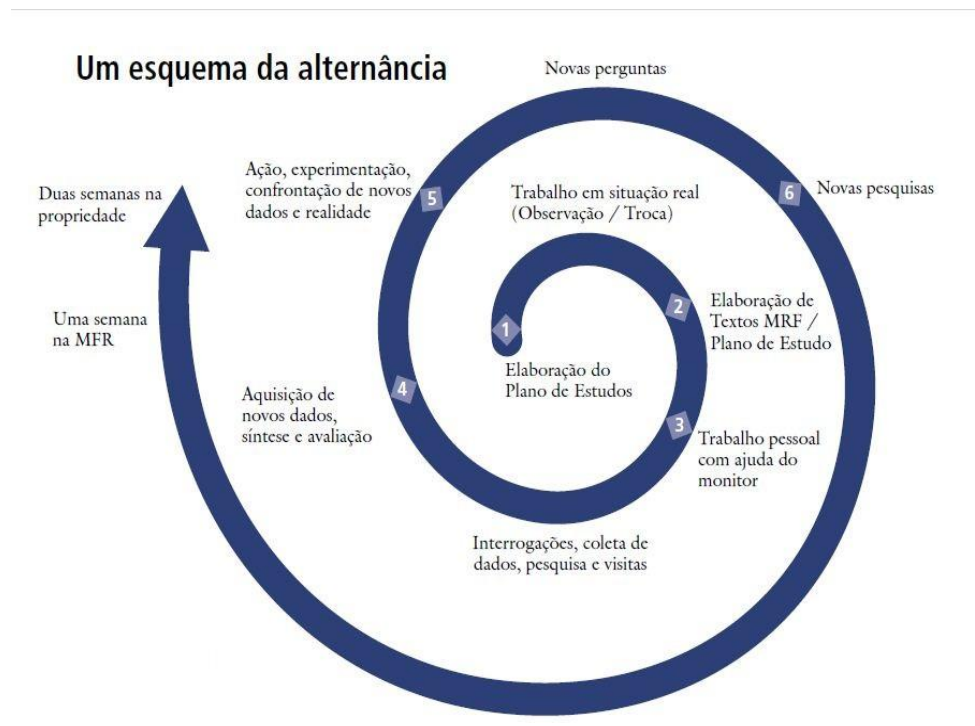
¹⁷⁶ CDFR – Casas Das Famílias Rurais – situadas na Bahia, Pernambuco e Piauí.

¹⁷⁷ EPA – Escola Popular de Assentamento.

¹⁷⁸ ETA – Escola Técnica Agrícola.

¹⁷⁹ CEDEJOR - Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural.

Esquema 2 – Representação do Trabalho de Alternância



Destas iniciativas, as vinculadas ao MST são, sem dúvida, o objeto de estudo que tem despertado maior interesse acadêmico. A abundância de teses e dissertações em relação ao Movimento¹⁸⁰ contrasta com as raras análises que abordam as iniciativas municipais (ALVES, 2009).

Desde a sua fundação oficial, em 1984, o movimento arrolou em sua pauta de reivindicação a questão educacional. A partir da década seguinte, esta e outras entidades inseriram na agenda da esfera pública a Educação do Campo como “questão de interesse nacional”. A mobilização inicial intentava educar crianças, jovens e adultos de assentamentos e

¹⁸⁰ A síntese da produção acadêmica e a constante de artigos em periódicos sobre a Educação do Campo entre 1990/2001 foi consignada por pesquisadoras de universidades brasileiras. O exame das tendências e trajetória da educação do campo concluiu que a trajetória pedagógica dos sem terra desperta o maior interesse no enfoque ‘educação nos movimentos sociais’. A história dos movimentos sociais, educação e trabalho no campo, construção da prática pedagógica na reforma agrária e formação de professoras foram os temas para categorização e análise no conjunto bibliográfico levantado. A tendência de incremento “(...) ao número de artigos no tempo foi a dos movimentos sociais, a partir de 1994, o que corresponde à ascensão do Movimento dos Sem Terra – MST e dos demais movimentos no campo, com um alargamento crescente” (ABRAHÃO; CARNIELLI; CAPDEVILLE, 2005: 89).

acampamentos. No presente, o MST opera em todos os níveis da educação básica, profissional e superior, promovendo uma educação pautada em matrizes políticas, pedagógicas e filosóficas próprias.

O trabalho educativo do MST abarca cerca de 160 mil matriculados no Ensino Fundamental nas 2000 escolas públicas dos assentamentos rurais, contando com quase quatro mil educadores. Na EJA, alfabetiza os trabalhadores assentados através de parcerias com a UNESCO e convênios com universidades.¹⁸¹ A experiência de ofertar um curso de graduação para formação de educadores em nível superior - realizada em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), o Instituto de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e o INCRA - inaugurou mais uma frente dentro do PRONERA. Atualmente, o Movimento mantém convênios com outras universidades.

Uma das iniciativas peculiares da entidade é a Escola Itinerante,¹⁸² nascida da necessidade de atender crianças e jovens dos acampamentos¹⁸³ das famílias sem terra, que não possuem moradia fixa. O projeto da escola foi elaborado pelo Departamento de Pedagogia da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul juntamente com o Setor de Educação do MST. Fundamenta-se na Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71 que, no artigo 64, “autoriza experiências pedagógicas com regimes diversos dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados”, e pela Constituição por advogar a educação como um direito de todos e dever do Estado. Foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação em 19 de novembro de 1996, antes, portanto, antes da promulgação da LDB vigente.

Em 2005, o Movimento inaugurou a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF),¹⁸⁴ localizada em Guararema, São Paulo. A instituição oferece cursos livres e graduação e pós-graduação em convênios com universidades de capacitação e formação em nível superior.

Perante a diversidade de ações, desaconselhamos uma avaliação precipitada que sancione uma transformação radical da educação em meio rural. Juntam-se às estatísticas nada

¹⁸¹ Informações colhidas no sítio eletrônico do movimento: <www.mst.org.br>

¹⁸² Em 2009, houve uma tentativa, frustrada, de fechamento das escolas pelo Ministério Público do RS.

¹⁸³ Para conhecer melhor a situação destes militantes adultos e suas crianças, consultar o livro ‘Os filhos da lona preta’ de Maria Cecília Manzoli Turatti (2005).

¹⁸⁴ Para detalhamento, ver a dissertação de mestrado de Marcelo Princeswal, defendida em 2007 na Universidade Estadual do Rio de Janeiro: ‘O MST e a proposta de formação humana da Escola Nacional Florestan Fernandes para a classe trabalhadora: uma síntese histórica’.

favoráveis - vistas anteriormente - vetores de ordem sociopolítica, geradores de tensões e contradições que cruzam e, por vezes, bloqueiam a estrada da Educação do Campo:¹⁸⁵

O mosaico de iniciativas desvela um território pedagógico marcado por tensões. Perspectivas compensatórias de educação, que não questionam a desigualdades socioterritoriais, convivem com projetos educativos que aspiram fortalecer os movimentos sociais dos trabalhadores rurais para transformar as relações sociais no campo e também as relações campo/cidade. Há projetos descontextualizados que tendem a desenraizar o homem do campo e propostas que respeitam o modo de vida e a cultura da população que aí vive e trabalha. Há quem privilegie a formação de mão-de-obra para o mercado em resposta às necessidades da agricultura moderna, e quem se proponha a formar sujeitos sociais engajados em processos de mudança econômica, cultural e política. Há quem inscreva como objetivo educar com mais qualidade dentro do modelo escolar urbano e quem reconhece a especificidade do campo. Há programas que pensam a educação para o campo a programas que se propõem a pensar a educação com os sujeitos do campo (ANDRADE; DI PIERRO, 2004: 78 grifos das autoras)

Consoante Caldart, a “lógica de pensar o campo como lugar de negócio” desdobra-se em uma assimilação formal e controversa das políticas educacionais do campo. Na ótica da agricultura capitalista, o meio rural não precisaria das ‘escolas do campo’.

Todavia, nos últimos tempos, o agronegócio tem exigido que a questão da educação entre na (ou volte à) pauta política do país. Este interesse recente associa-se a certas demandas, tais como: pressões para reajustar a formação profissional nos níveis médio e superior com vistas aos interesses do agronegócio; qualificação através de escolarização básica para compor um “exército de mão de obra de reserva”; escolas aproveitadas como “veículo de difusão da ideologia do agronegócio” por meio de parcerias entre o aparelho governamental e empresas que elaboram e distribuem material didático e paradidático (como já vem ocorrendo, segundo a pesquisadora) (CALDART, 2009).

No plano de um ideário republicano e de uma democracia liberal, a legislação avança de encontro à realidade. Os índices de analfabetismo e rendimento escolar não condizem com a igualdade formal nem com a ambição de um país dito “emergente”. A apropriação da bandeira da Educação do Campo por gestores públicos e grupos da sociedade civil pode delinear um retrocesso aos moldes da educação rural, estranha aos interesses dos trabalhadores, ou um processo de conversão superficial, onde concepções e práticas permanecem sob novos *slogans*:

¹⁸⁵ Conclusões das pesquisadoras Andrade e Di Pierro (2004), que realizaram avaliação do PRONERA e análise de outras experiências de educação do campo.

Se a Educação do campo ‘vingou’, existe, entrou na agenda de governos, universidades, movimentos sociais; virou questão, embora não tenha se tornado política pública, e menos ainda política de Estado. Na prática, os governos têm combinado políticas focais (importantes) de ampliação do acesso à educação básica e de formação de educadores do campo com a manutenção de políticas de fechamento de escolas ou a retomada de programas alienígenas como o da Escola Ativa, por exemplo (CALDART, 2009: 51).

O trajeto da Educação do Campo foi desenhando a dimensão política pública como um dos seus pilares. O equilíbrio precário foi sendo construído com o desafio de não subordinar “a memória e a identidade de seus sujeitos originários”. Os impasses acirram-se pela lógica da “política pequena” que domina o Estado brasileiro; pelas manobras que intentam fazer uma certa “asepsia política” na gênese e concepção político pedagógica da Educação do Campo; pela redução da política de educação à política de educação escolar; pelo refluxo e enfraquecimento dos movimentos sociais:

Esta focalização de lutas, de articulações, de práticas, em torno da política pública vem representando ao mesmo tempo um avanço e um recuo, um alargamento e um estreitamento, radicalização e perda de radicalidade na política dos movimentos sociais do campo em relação à educação (CALDART, 2009: 52).

A professora lembra que a Educação do campo (enquanto crítica, práticas e disputa política) vem sendo diluída “pelo esvaziamento do seu conteúdo emancipatório originário e pela ampliação da dimensão regulatória”. Segue, avaliando que somente através da pressão organizada e radical serão assegurados o direito e a manutenção do teor e da concepção de campo e de educação tendo como “destino de origem” a agricultura familiar¹⁸⁶ e em objeção ao “polo da

¹⁸⁶ Dados do Censo Agropecuário 2006 revelam: “Foram identificados 4.367.902 estabelecimentos de agricultura familiar que representam 84,4% do total, (5.175.489 estabelecimentos) mas ocupam apenas 24,3% (ou 80,25 milhões de hectares) da área dos estabelecimentos agropecuários brasileiros.” Continua: “Apesar de ocupar apenas um quarto da área, a agricultura familiar responde por 38% do valor da produção (ou R\$ 54,4 bilhões) desse total. Mesmo cultivando uma área menor, a agricultura familiar é responsável por garantir a segurança alimentar do país gerando os produtos da cesta básica consumidos pelos brasileiros. O valor bruto da produção na agricultura familiar é 677 reais por hectare/ano.” E conclui: “Os dados do IBGE apontam que em 2006, a agricultura familiar foi responsável por 87% da produção nacional de mandioca, 70% da produção de feijão, 46% do milho, 38% do café, 34% do arroz, 58% do leite, 59% do plantel de suínos, 50% das aves, 30% dos bovinos e, ainda, 21% do trigo. A cultura com menor participação da agricultura familiar foi a soja (16%). O valor médio da produção anual da agricultura familiar foi de R\$ 13,99 mil.” Informações podem ser acessadas e estão disponíveis em <<http://www.ecodebate.com.br/2009/10/01/censo-agropecuário-2006-agricultura-familiar-produz-mais-em-menor-área/>>

educação rural modernizada” (CALDART, 2009).

CAPÍTULO 3 – CICLOS DE POLÍTICAS – “E NO ENTANTO É PRECISO SABER POR QUE AS COISAS SÃO COMO SÃO”¹⁸⁷

Se as coisas são assim, podemos afinal optar pelo conhecimento: é difícil. Podemos preferir a ignorância: ainda é mais difícil.

Jean-Claude Carrière

O Ciclo de Políticas, do ponto de vista analítico, deve ser depreendido como “(...) multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas micro e macro” (MAINARDES, 2007: 32).

Os contextos do Ciclo relacionam-se e não obedecem a uma sequência linear e/ou temporal. Cingem arenas, lugares e grupos de interesses em situações de embates (MAINARDES, 2007). Como frisa Ball (2009), um contexto pode estar dentro de outro(s), sendo possível haver “espaços dentro de espaços”. “Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros” (BALL, 2009).

O Contexto de Influência tem uma relação de reciprocidade, nem sempre clara e natural, com o Contexto de Produção de Texto. O primeiro, amiúde, alinha-se com “(...) interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política” (MAINARDES, 2007: 29). As políticas, como intervenções textuais, imputam limitações materiais e também possibilidades e originam respostas do Contexto da Prática.

Nos preâmbulos para a constituição das políticas e discursos da Educação do Campo, ficou patente a ascendência mútua entre partidos políticos, governos, legisladores, movimentos sociais, instituições públicas e privadas, associações, além de representantes de

¹⁸⁷ Título de seção do livro ‘Círculo dos Mentirosos – contos filosóficos do mundo inteiro’ de Jean-Claude Carrière.

redes sociais, coletivos e afins. A preocupação básica do capítulo é resgatar, apresentar e refletir sobre as contradições e negociações que foram e são engendradas e as alternativas que foram e são construídas nos espaços/tempos da Educação do Campo, tendo como eixos as influências globais e as dinâmicas nacionais, em especial na relação com o aparelho de Estado.

3.1 – “A HISTÓRIA É PÚBLICA”¹⁸⁸ - Contexto de Influência na constituição inicial da Educação do Campo

Nenhuma grande constelação de ideias pode ser compreendida sem levar em conta os problemas históricos aos quais tenta dar respostas e sem atentar para as formas específicas em que é formulada e discutida; ao mesmo tempo que nenhuma grande constelação de ideias pode ser inteiramente resolvida em seu contexto.

Gildo Marçal Brandão

A epígrafe acima, assim como as outras, serve como divisa do que se pretende apresentar. Quais problemas a Educação do Campo pretende responder? Qual forma específica vem tomando por meio das discussões, formulações e efeitos que provoca? Mais, e principalmente, a complexidade do ideário da Educação do Campo não será esgotada nem totalmente revelada pela investigação do Contexto de Influência em que emergiu e faz-se presente.

A Educação do Campo brotou e luta para vicejar em campo minado. Para não simplificar a formulação por um alheamento histórico, Vendramini (2007) esboça breve painel do momento em que despontou a proposição educacional. Em uma perspectiva ampliada, notáveis conjugam-se a continuidade do êxodo rural, a inviabilização da agricultura familiar, o fortalecimento do agronegócio e da produção para a exportação, o controle transnacional da produção agrícola, a ampliação do hidronegócio. Em uma perspectiva focalizada, escolas rurais cerravam suas portas, a nucleação e o transporte escolar cresceram, os dados educacionais da escolarização rural ainda estão distantes dos já não muito animadores dados da escolarização urbana. E, no entanto, os brotos verdes da Educação do Campo apareceram. Por que emergiu neste momento?

Para a análise do Contexto de Influência, destacamos a concepção que considera o Estado ”(...) enquanto uma **relação social**, logo, fruto de conflitos entre sujeitos

¹⁸⁸ Expressão da autoria de Jean-Claude Carrière.

coletivos, **organizados** a partir da Sociedade Civil e que, para consolidarem a sua própria hegemonia visam – e necessitam – no geral, fazerem-se presentes junto à Sociedade Política ou Estado em seu sentido estrito” (MENDONÇA, 2007: 05, grifos da autora).

3.1.1. INFLUÊNCIAS GLOBAIS¹⁸⁹

Devagar é que o escuro se faz claro.

Guimarães Rosa

A Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo teve como entidades promotoras a CNBB, o MST, o UNICEF, a UNESCO e a UnB. Na ocasião, organismos internacionais estiveram presentes durante a sistematização do movimento e interesses, aparentemente díspares, agregaram-se. Os meandros das políticas públicas teriam amalgamado concordância de objetivos e divergência de projetos políticos?

A bem da verdade, Beech (2009) esclarece que os sistemas educativos latino-americanos sempre foram modelados sob influência internacional. De início, as primeiras instituições educativas formais foram fundadas pelos jesuítas que divulgavam o pensamento europeu da contra-reforma. Depois, no bojo dos movimentos pela independência, criaram-se escolas que adotaram o método lancasteriano. Os sistemas mais recentes, erigidos entre o fim do século XIX e início do XX, espelharam-se no sistema francês e na ideação positivista (BEECH, 2009). E no final da década de 1980, as reformas educativas chegaram à América Latina com bastante intensidade, mas traduzidas pelas “(...) especificidades culturais, políticas e econômicas próprias de cada país” (BEECH, 2009).

Para Leher (2007), no caso brasileiro, a retomada das lutas sociais quando encerravam-se os anos setenta resgatou as reflexões relativamente a educação popular e propiciou o diálogo com a educação pública. Porém, o ascenso dessas lutas nos anos seguintes foi percebido como uma “ameaça à governabilidade”. Uma das contrapartidas foram políticas de “ajuste estrutural” prescritas pelo FMI e pelo BM desde os anos 1980 e consolidadas em meados dos 1990.

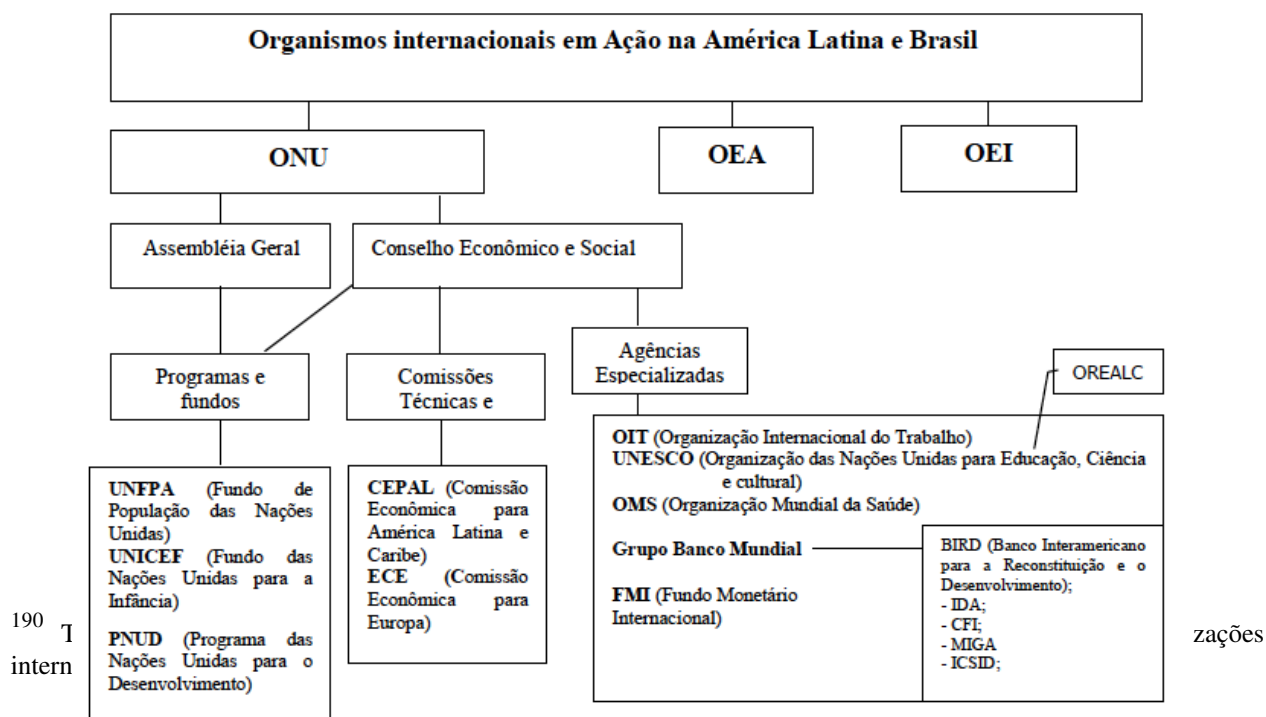
¹⁸⁹ “Tanto ‘mundial’ quanto ‘global’ implicam um foco extra nacional. A principal diferença relevante entre elas é que a primeira conota uma sociedade, uma política, ou internacional constituída por estados-nação individuais autônomos; o que se pressupõe é essencialmente uma comunidade internacional. “Global”, pelo contrário, implica especialmente forças econômicas operando supra e transnacionalmente para romper, ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo que reconstróem as relações entre as nações” (DALE, 2004: 423).

Em função da onda de reformas educativas, as políticas e formas de atuação das organizações internacionais¹⁹⁰ e suas relações como governos e sociedade civil no campo educacional são objeto de análise de uma gama de estudos. Podemos citar - de antemão sendo injustos com os muitos que abordaram a temática: FONSECA (1995), VIANNA JR. (1998), NOGUEIRA (1999), TOMMASI, WARDE, HADDAD (2000), OLIVEIRA (2000), NEVES (2000), SILVA (2002), PERONI (2003), OLIVEIRA; DUARTE (2005), LIMA (2004). No transcorrer do trabalho, abordamos o assunto na seção “Fazer mais com menos”, onde discutimos políticas educacionais. Nesta seção, trataremos da influência global sobre as políticas nacionais que se perfaz por intermédio dos organismos internacionais.

O mapa a seguir almeja apresentar, visualmente, os organismos internacionais que atuam na América Latina. É possível notar imbricações e especificidades entre eles. Beech (2009) adverte que é lícito assinalar algumas diferenças de concepção e de ação entre os organismos e, concomitantemente, observar que compartilham uma visão de mundo semelhante, baseada “(...) em uma série de suposições que tomam como fato certas predições sobre o futuro” (BEECH, 2009: 36).

Figura 2 – Mapa dos Organismos em Ação na América Latina e Caribe

Fonte: Mapa elaborado por Rosânia Campos (2008).



Dale (2004) argumenta que é importante esclarecer que muitos destes organismos, particularmente os mais insígnies, foram criação estatal, motivada pela busca de segurança em um “mundo volátil”. Eles “(...) não emergem da “política mundial”; pelo contrário, a política mundial, das quais são tomadas como componentes, foi construída pelos estados (sic)” (DALE, 2004:445). Teriam como missão tratar de problemas coletivos, mas que não possuíam soluções particulares nos limites de cada país.

Atualmente, os Estados cedem “(...) aspectos significativos da sua soberania em favor de organizações internacionais face à premência de problemas de teor essencialmente económico que individualmente não criaram e aos quais não podem responder em termos individuais” (DALE, 2004: 446). O autor recorre à expressão “governança sem governo”, cunhada por James Rosenau, para nomear a inflexão qualitativa na natureza das relações entre Estados e forças supranacionais (DALE, 2004).

As organizações internacionais partilham de uma “(...) visão de mundo baseada no reconhecimento de elementos-chave da globalização neoliberal” a partir de pressupostos: existência e necessidade de expansão de um mercado global; minimização e focalização do papel do Estado; relevância da educação para o desenvolvimento económico por fazer “parte de políticas sociais produtivas” (DALE, 2009: 25).

O pesquisador Beech (2009), ao analisar propostas da UNESCO, BM E OCDE para a educação, “(...) revela uma surpreendente semelhança na forma como elas entenderam o futuro com a “a era da informação”. As propostas fundamentaram-se na ideia de que o futuro presenciaria um “mundo de mudanças rápidas e permanentes” influenciado pelo ritmo dos “avanços” tecnológicos. Evidentemente, tal predição tem consequências para a educação” (BEECH, 2009: 36). Segundo ele, estes organismos não apenas projetam soluções para problemas, mas também predizem os problemas futuros. Posicionam-se como “autoridades científicas” e arriscam-se a “(...) esboçar um modelo de educação universal que se adapta a esse futuro (imaginário)” (BEECH, 2009: 37).

Seminários, congressos, *workshops*, estudos, exames foram e são realizados, por parte das agências, para instituir “uma racionalidade científica” que subsidie as reformas educacionais. Tais dinâmicas possibilitaram “(...) criar vastas redes de contactos, de financiamentos e de permuta de informação e conhecimento entre autoridades político-

administrativas de âmbito nacional, actores sociais, *experts* e investigadores universitários” (TEODORO, 2002: 62).

Os projetos, programas e planos dos organismos internacionais engendram inter-relações. Ademais, circulam em duas mãos: “(...) por um lado, o apoio de organizações financeiras, fundamentalmente o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), e por outro, a ONU, através de agências, programas e comissões regionais como UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), etc” (CAMPOS, 2008: 73).

Pelo seu impacto e incidência, retomamos, em síntese, as diretrizes preconizadas pelo BM - proeminente na constelação de agências - no contexto da reforma do Estado e da educação:

1) focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; 2) descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; 3) estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; 4) ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantido ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino (via sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, por exemplo), mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços. Em linhas gerais, a interferência do Banco Mundial na educação tem como objetivo promover os ajustes de interesse do grande capital internacional (sobretudo o financeiro) com relação ao Estado brasileiro. Busca adequar o conjunto das políticas educacionais num plano mais amplo, que é o da atuação do Estado, como um todo, frente aos desígnios do processo de acumulação mundial de capital. A tal processo chamou-se de Reforma do Estado (MINTO, 2006: s/p).

Cabe ressaltar que não há, entre as agências multilaterais convergência absoluta para a concepção supramencionada. Pode-se até dizer que há resistências contra processos despudorados de “mercadorização” do direito à educação.

A Conferência Mundial de Educação para Todos de Jomtien, Tailândia (1990), a Declaração de Nova Delhi, Índia (1993) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos em Dakar, Senegal (2000) tiveram como promotoras UNESCO, UNICEF, PNUD e BM. Apesar de a UNESCO ser a instituição multilateral responsável, por excelência, pela instalação da estratégia da Educação para Todos, o BM tem levado a efeito atos no sentido de limitar o significado de

educação, visão que tem contaminado projetos e operações. Sendo signatário das conferências, insiste na focalização do ensino fundamental e receita ações com marco alternativo ao das duas cúpulas internacionais por meio da adoção e disseminação das Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDMs), advindas da ONU.

Ensaio da Ação Educativa (2005) ¹⁹¹ revela que não apenas o Banco, mas também o FMI e a Organização Mundial do Comércio (OMC) apoiam prioritariamente as MDMs. ¹⁹² Estas são vistas como reducionistas quando comparadas às metas acordadas pela Cúpula de Dakar, ocorrida pouco antes. Das oito MDM, duas se referem à educação e pregam a universalização do ensino fundamental e a equidade de gênero (AÇÃO EDUCATIVA, 2005).

A propósito, o Brasil redimensionou algumas metas porque, em certas áreas, as demandas estavam atingidas e representavam um patamar menor em relação ao alcançado nacionalmente. Na educação, por exemplo, um dos objetivos da ONU é de que as crianças cumpram, pelo menos, um ciclo de ensino de quatro anos, situação que entra em conflito com a obrigatoriedade de oito anos vigente no país. Nesse sentido, o país alterou a meta para garantir que as crianças de todas as regiões, raça ou gênero concluam o ensino fundamental de oito ou nove anos, conforme a organização de cada sistema. ¹⁹³

A consonância do BM, FMI e OMC em torno das MDMs não é sinônima de articulação plena, pois produz inclusive incoerências e inviabiliza metas e condicionalidades. O que une os organismos é uma concepção restritiva de educação:

A educação é encarada pelo Banco como a prestação (pública ou privada) de um serviço, e não como um direito de todos à transmissão e troca de saberes, culturas e valores. Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada (AÇÃO EDUCATIVA, 2005: 17).

Ilustrativamente, Freitas (2008) aborda o embate dos horizontes da educação básica no bojo da mundialização das resoluções políticas, do enredamento estatal numa estrutura

¹⁹¹ “A Ação Educativa é uma organização fundada em 1994, com a missão de promover os direitos educativos e da juventude, tendo em vista a justiça social, a democracia participativa e o desenvolvimento sustentável no Brasil”. Conferir em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=section&id=2&Itemid=73>

¹⁹² Conferir em <<http://www.pnud.org.br/odm/>>

¹⁹³ Ver em <http://www.ipea.gov.br/desafios/edicoes/14/artigo12978-1.php>

de interdependências transnacionais, de disposições regulatórias e auxílio mútuo, de combinação das agendas políticas nas esferas nacional e internacional. Não obstante, a professora reitera que esta regulação internacional torna-se recontextualizada, reinterpretada e recriada ao combinar-se com os elementos próprios de cada Estado Nação.

Desde os anos 1980, duas concepções de educação básica têm sido disputadas por agências multilaterais e governos – uma ampliada, outra restrita. A adjetivação não significa concordância com uma delas, mas um modo de possibilitar o comparativo. De sorte que o vocábulo ‘educação’ pode ser entendido de forma a limitar-se ao sistema formal ou dilatar-se para abarcar outros espaços e variantes não formais. O vocábulo ‘básico’ pode equivaler ao elementar, primário, útil, aplicável ou conjugar as dimensões quantitativa, qualitativa e inclusiva das diferentes necessidades de aprendizagem: culturais, étnicas, etárias, religiosas, temporais, localização territorial e de gênero (FREITAS, 2008). O quadro a seguir mostra como estas acepções podem limitar ou alargar, horizontal e verticalmente, os atendimentos, os responsáveis, os envolvidos, os currículos, os meios:

Quadro 1 – Concepção Restrita e Concepção Ampliação da Educação Básica

Aspectos	Restrita	Ampliada
Destino	Crianças	Crianças, jovens e adultos
Realização	Escola	Múltiplos espaços e meios
Meio	Ensino de disciplinas	Satisfação de necessidades básicas
Medida	Nível escolar	O efetivamente aprendido
Saber válido	Ensino sistemático	Todo tipo de saber
Características	Uniforme e estática	Heterogênea e dinâmica
Perspectiva	Ensino	Aprendizagem
Prioridade	Oferta	Demanda
Responsabilidade	Estado – setor educacional	Estado e sociedade - multissetorial

Fonte: Quadro elaborado por Dirce Nei Teixeira de Freitas (2008)¹⁹⁴.

¹⁹⁴ A autora assinala que elaborou o quadro a partir dos estudos de Rosa María Torres.

Como visto, as diretrizes da educação básica foram e são objeto de discussão nos encontros entre as nações e materializam a regulação internacional do campo educacional.¹⁹⁵ E aceções, restritas ou ampliadas, provocam embates institucionais. Por isto, a busca por consensos tem sido tramada, por exemplo, na Conferência de Jomtien, na Declaração de Nova Delhi e na Cúpula de Dakar. Esta teve como escopo apresentar os resultados globais da avaliação da década de educação e aprovar novos marcos de ação. O cotejo entre estas reuniões mostra o retraimento da concepção de educação básica e o reforço desta como ferramenta para alívio da pobreza. Além disto, o prazo limite do compromisso mundial de educação básica para todos foi adiado para o ano de 2015 (FREITAS, 2008). Este segundo quadro revela o encolhimento da concepção de educação nos dez anos que separam os encontros mundiais:

Quadro 2 – Educação para Todos em Jomtien (1990)

Jomtien 1990	Dakar 2000
Falou em aproveitar oportunidades educacionais	Falou em educação como direito
Propôs a busca de equidade e qualidade	Ratificou a busca de equidade e qualidade, porém sem respaldo na realidade
Declarou compromisso com educação para todos	Recomendou focalização nos mais pobres e mulheres, medidas com vistas ao acesso e ao tempo da escolaridade obrigatória
Adotou uma visão ampliada da educação básica	Centrou na garantia da escola primária (oito anos)
Defendeu o atendimento a necessidades básicas	Defendeu o atendimento a necessidades mínimas
Recomendou melhorar condições de aprendizagem	Recomendou melhorar condições do estabelecimento de ensino

Fonte: Quadro elaborado por Dirce Nei Teixeira de Freitas (2008).

Como visto nos quadros e patenteado por Freitas (2008), as concepções variam entre ‘educação básica’ e ‘do básico’. No Brasil, por vezes, há a utilização de expressões vizinhas como sinônimas, aumentando a confusão conceitual e contaminando as práticas sociais:

¹⁹⁵ Diversos pesquisadores latinoamericanos desenvolvem estudos sobre as políticas e estratégias das agências internacionais no campo da educação. Entre eles: CORAGGIO, José Luis; FONSECA, Marília; HADDAD, Jorge; NOGUEIRA, Francis Mary G.; ROSEMBERG, Fúlvio; TOMMASI, Lívia De; TORRES, María Rosa; WARDE, Mirian Jorge.

A expressão *escolarização básica* geralmente tem sido empregada para designar o ensino primário (que principia a escolarização), o fundamental (de base) ou, simplesmente, o obrigatório (o ensino compulsório). O mesmo uso tem sido feito da expressão educação básica. Muitas vezes esta expressão refere-se a uma educação geral ou uma base cultural, que abarca saberes clássicos, universais, eruditos e as bases das ciências e da produção moderna. Pode-se dizer que o emprego dessas expressões geralmente se reporta a um mínimo de escolarização tido como necessário e suficiente em distintos momentos históricos ou a um mínimo de educação considerada indispensável à pessoa, ao cidadão e ao trabalhador em seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2008: 42, grifos do original).

De acordo com Freitas (2008), na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, sob os auspícios da Conferência de Jomtien, foi adotada uma organização da educação em dois níveis: a básica, que abarca a educação infantil e os ensinos fundamental e médio; e a superior. Outrossim, referendou uma acepção de maior alcance, incluindo “(...) a família, a convivência, o ensino, a pesquisa, o trabalho, os movimentos sociais, as organizações sociais, as manifestações culturais. E “(...) definiu a educação escolar como aquela que se desenvolve predominantemente por meio do ensino, em instituições próprias, e a vinculou ao mundo do trabalho e à prática social” (FREITAS, 2008: 44).

O terceiro quadro mostra, em linhas gerais, como a concepção de educação, sob o paradigma da orientação internacional, foi reinterpretada e materializada nas fronteiras nacionais. Lembramos que, por estas terras, o comprometimento constitucional é o “básico obrigatório para todos”, correspondendo ao ensino fundamental até a presente data, e que o atendimento via escola é o principal elemento do campo educacional, mesmo que outras formas sejam previstas:

Quadro 3 – Concepções de Educação Básica em Jomtien e do Brasil (anos 1990)

Aspectos	Concepção Ampliada de Jomtien	Concepção do Brasil /pós-1994
Destino	Crianças, jovens e adultos	Crianças, jovens e adultos
Realização	Múltiplos espaços e meios	Escola, mas vinculada a outros espaços e meios, aproveitando aquisições não-formais
Meio	Satisfação de necessidades básicas	Paradigma curricular segundo determinada concepção de necessidades básicas de aprendizagem da população brasileira
Medida	O efetivamente aprendido	Padrões de proficiência nas áreas de conhecimento e nível de escolarização
Saber	Todo tipo de saber	Escolar e experiência extra-escolar
Características	Heterogênea e dinâmica	Padronizada-flexibilizada
Perspectiva	Aprendizagem	Ensino (eficiência e produtividade)
Prioridade	Demanda	Oferta
Responsabilidade	Estado e sociedade – multissetorial	Estado – setorial, com iniciativas multissetoriais: busca de engajamento das famílias e da sociedade

Fonte: Quadro elaborado por Dirce Nei Teixeira de Freitas (2008).

A análise de Freitas mostra as tensões, colisões e consonâncias que permeiam e influenciam a elaboração dos discursos e textos das políticas e, claro, os movimentos em direção à prática das políticas propriamente ditas.

De modo geral, o BM tem insinuado-se nas prerrogativas educacionais da UNESCO, retirando-lhe o protagonismo como agência especializada em educação. Um dos desafios enfrentados pela UNESCO localiza-se na retirada do financiamento norte-americano em 1984, diminuindo 25% do orçamento (FULLGRAF, 2007). A agência atua nos campos da educação, ciência e cultura e o UNICEF no campo da infância e adolescência. Embora criadas no contexto da Guerra Fria (1946), alcançaram reconhecimento mundial e tornaram-se referência para o debate acerca da educação e dos direitos de crianças e jovens.

A UNESCO, organismo de difusão de sistemas educacionais, patrocínio da “educação como um direito humano” e favorecimento da “concepção de uma Sociedade do Conhecimento ao invés de uma Economia do Conhecimento”, vem perdendo vitalidade. Por

consequente, no contexto europeu, “(...) ao longo da década de 1990 e adiante, a influência da UNESCO declinou e ela foi efetivamente forçada a aceitar o terreno demarcado por suas rivais...” (DALE, 2008: 26).

“O UNICEF também passou a atuar num campo que, até então, era de competência da UNESCO. Note-se que a UNESCO foi criada no mesmo período do UNICEF, e parece que ambas trilharam caminhos paralelos, que ora se aproximavam e ora se afastavam” (FULLGRAF, 2007). Atualmente, a primeira tem atuado junto à infância e a segunda ratificou as metas de Jomtien. As duas agências foram impulsionadoras e signatárias do Movimento por uma Educação do Campo.

O UNICEF, sendo um fundo, informa que sua “(...) estratégia é sensibilizar, articular, mobilizar”, “(...) nunca trabalha sozinho; sempre trabalha em parceria” e “(...) não recebe recursos da ONU para projetos, ou se recebe é muito pouco”.¹⁹⁶ A pesquisadora assevera que “(...) a agência disputa uma influência direta no processo de formulação de políticas nacionais, sendo que, no caso dessa agência, essa influência é mais densa sobre o fluxo de idéias ...”(FULLGRAF, 2007).

Dale (2008) diz que os organismos internacionais agem de forma independente ou até competitiva entre si no terreno do conhecimento/*expertise*, dentro de pressupostos razoavelmente definidos. De modo geral, para resolver os problemas que os sistemas educacionais enfrentam, estes organismos prescrevem “soluções genéricas e “classificação estatística do mundo” e tem promovido alterações, deslocamentos e ênfases diferenciadas em suas ações, especialmente a partir das duas últimas décadas:

É possível mencionarmos as organizações internacionais de uma forma genérica e saber que elas de fato são hoje artífices fundamentais no governo do mundo em geral, mas, depois, quando pensamos na educação as organizações internacionais, para além de terem características diferentes, têm também formas diferentes de atuação, formas de influência, desenvolvimentos, importâncias, inclusive até formas de sublinhar ou de enfatizar ou de desenvolver até aspectos educacionais que são distintas. Sobretudo as formas são diferentes, isto é, elas têm alguns aspectos em comum; no entanto, mesmo estas de que estamos a falar só sobre educação – pois as outras deixamos de lado –, este universo de seis ou cinco tem características diferentes nas suas formas de atuação (ANTUNES, 2005: 450).

¹⁹⁶ Extratos de entrevistas realizadas com oficiais do UNICEF para a tese de doutorado ‘O UNICEF e a Política de Educação Infantil no Governo Lula’ de Jodete Bayer Gomes Fullgraf, defendida na USP em 2007.

Tanto a UNESCO quanto o UNICEF propagam um ideário que “(...) favorece a produção de dispositivos de legitimação social, o que torna esse discurso mais aceitável publicamente”. Estudiosos, entre eles Fullgraf (2007), avaliam que estes organismos apresentam uma “face mais humana” ao enfatizar os problemas vivenciados pela infância e educação. Por isto, não são frequentes as críticas dirigidas a eles.

A pesquisadora, ao apreciar o papel do UNICEF, faz um desenho a propósito de sua atuação humanizadora e contraditória. Indicamos que a avaliação pode ser generalizada em relação à UNESCO. Neste sentido, “(...) precisamos identificar os sentidos e significados dos discursos veiculados pelo *staff* das agências, uma vez que mobilizam conceitos e conteúdos que pressupõem naturalizar as condições materiais da contemporaneidade” (FULLGRAF, 2007: 99/100).

Por um lado, estas agências tornaram-se referência mundial para a educação, cultura, ciência, infância e adolescência e empreendem esforços para a construção de um mundo melhor. Mas, por outro, vivenciam “(...) intensamente um processo amplo e complexo de mundialização da economia, onde novas formas de organização social, política e econômica, assim como novas modalidades de exclusão e exploração se fazem presentes” (FULLGRAF, 2007: 100).

O discurso desses organismos “(...) mobiliza conceitos e conteúdos que naturalizam o debate sobre pobreza e exclusão, focalizando muito mais os efeitos do que as causas dos problemas sociais que procura superar” (FULLGRAF, 2007: 101). As limitações da UNICEF e UNESCO podem ser imputadas, em alguma medida, pelo fato de serem agências multilaterais e, portanto, condicionadas por uma perspectiva da “agenda globalmente estruturada para a educação”. Ou, dizendo de outra forma, as duas entidades não devem ser julgadas por si mesmas, mas nas suas relações com as outras agências, com os países em que atuam e com as pautas que propõem e/ou desenvolvem.

Agenda globalmente estruturada para a educação (doravante, AGEE) é uma abordagem do sociólogo inglês Roger Dale que, ao pensar sobre a relação entre educação e globalização, afirma que as políticas educativas têm suas “(...) agendas estabelecidas pela economia política global e não como problemas localmente percebidos (DALE, 2004: 441)”. A

elaboração da agenda afeta diretamente metas e finalidades da educação e constroi necessidades, no lugar de apenas reagir a elas.

Nesta abordagem, a globalização é edificada por três atividades relacionadas, a saber: econômicas (hiperliberalismo), políticas (“governo sem governação”) e culturais (mercadorização e consumismo). Hoje, a globalização apresenta facetas, formas e extensões diferentes porque a economia global inclui todas as nações; o triunfo não é de um país, mas de um sistema; novas formas de governação supranacional e autoridade são veiculadas. Entretanto, as mudanças não alteraram o núcleo duro da busca pelo lucro e o apoio aos processos de acumulação (DALE, 2008).

O impacto da globalização alterou o papel do Estado “tanto nacional quanto internacionalmente”. Afetou também os sistemas e políticas educativas por meio de mecanismos que podem ser identificados e acompanhados. “A maior energia por detrás da abordagem AGEE direcciona-se no sentido de estabelecer mais claramente as ligações entre as mudanças na economia mundial e as mudanças na política e na prática educativas” (DALE, 2004: 445).

Mas é preciso esclarecer que “(...) a agenda é globalmente estruturada no Brasil, como em Portugal, mas é diferentemente estruturada não só porque se trata de contextos distintos, mas porque a posição no sistema internacional é diferente” (ANTUNES, 2005: 451). A autora avalia que a intervenção e as políticas modificam-se de acordo com a posição do país no sistema mundial. No caso dos países centrais, exerce uma influência mais programática e ideológica, no caso dos países semiperiféricos e periféricos chega à imposição.

Em todos os casos, a AGEE não dispensa a mediação do Estado, sendo moldada pelos processos e constrangimentos das relações internacionais e contexto nacional no sistema global de relações. Ou seja, não há uma mera transposição dos elementos globais, mas um conjunto de relações complexas. As políticas regionais/nacionais angariam valor por traduzirem/reinterpretarem/revelarem as ações e metas acordadas globalmente.

As agências trabalham em uma dupla perspectiva: por mandato e por legitimação. Por mandato “(...) porque estas organizações fazem uma agenda mundial, mantêm redes, realizam seminários, constroem conceitos, tornam-se, muitas vezes, hegemônicas e, de certa forma, constroem um mandato social no sentido das expectativas do que se espera que o sistema venha a resolver e que condicionam as políticas educacionais” (TEODORO, 2005: 223).

Não há uma mão única - do internacional para o nacional - porque há um espaço de autonomia que é proporcional à localização do país no sistema mundial, aferida por seu aporte financeiro.

Já por legitimação, “(...) as organizações internacionais são procuradas para legitimar opções que já foram feitas no plano nacional. Portanto, procura-se uma organização internacional para reforçar, para legitimar o que se quer fazer e que, muitas vezes, não se tem argumentos ou força política para fazer. Isto é utilizado pelos governos, como é utilizado por outras organizações” (TEODORO, 2005: 224).

Sistematicamente, as agências substituem a assistência bilateral pela construção de uma agenda, elegendo os temas e indicadores do debate educacional. Os países, preocupados em tornarem-se mais competitivos e atraírem e fixarem investimentos estrangeiros, lançam mão destes indicadores, especialmente aqueles que dizem respeito à qualidade da mão de obra. Por encadeamento, as políticas educacionais acabam sendo reguladas por estes indicadores. Ao descrevê-los, estão “(...) seguramente a descrever a agenda dos próximos anos das reformas, das prioridades, do discurso que é legítimo e não é legítimo” (TEODORO, 2005: 225).

O cenário mostrado auxilia-nos a compreender a participação da UNESCO e do UNICEF nos processos de origem e divulgação do Movimento por uma Educação do Campo. O pressuposto que nos guia informa que o tipo de influência dos organismos internacionais não é o mesmo. Estes organismos trabalham menos com o financiamento direto e mais com a “circulação de idéias” entre os formadores de opinião e decisores políticos (ROSEMBERG, 2002).¹⁹⁷

A intencionalidade humanista destas duas agências discrimina-as positivamente perante as manifestações antiglobalização, por exemplo (FULLGRAF, 2007). Ficou patente que o caráter de preocupação com a infância e educação vai de encontro, por vezes, aos tentos do BM, FMI, OCDE, OMC. Por isto, o Banco tem minado iniciativas e ganhado terreno em relação à UNESCO e ao UNICEF, visto assumir aceções e metas claramente limitadoras na arena educacional.

Mas, a propósito, o UNICEF e a Organização Internacional do Trabalho (OIT) têm criticado o BM e pleiteado a aceitação de um discurso que incorpore a questão da pobreza (FULLGRAF, 2007), espectro que assusta a suposição de uma sociedade harmônica, estável e equilibrada. Na verdade, o que temos auferido é a visibilidade crescente das desigualdades sociais

¹⁹⁷ A pesquisadora trabalha com as relações entre as agências, Estado e educação infantil.

em um mundo pleno de contradições. Basicamente, os discursos veiculados e as ideias que são colocadas em circuito eclipsam o principal, ou seja,

o fato de que a pobreza e o aumento crescente das desigualdades sociais resultam de um longo processo intrínseco ao próprio capitalismo, fomentados nos últimos anos por ajustes que tiveram como grandes indutores os mesmos organismos que atualmente desenvolvem programas e/ou orientam os países para “combater a pobreza”, “aliviar a pobreza”, etc. Esta simplificação da compreensão da dinâmica social denota um deslocamento nas análises, de modo que nas orientações observadas, nas diferentes iniciativas supranacionais, a pobreza não é tratada como um problema estrutural e conjuntural, mas sim como uma questão residual de um processo de desenvolvimento inadequado (CAMPOS, 2008: 14).

A “face humana” das duas organizações acaba por ser submetida a uma agenda global. A subordinação pode ser confirmada no discurso “aparentemente neutro e legítimo” e “também global” que professam, mas que “(...) provavelmente produz conceitos, conteúdos e discursos que podem influenciar ações e políticas na área da Infância” (FULLGRAF, 2007).

A motivação das agências partícipes do Movimento vincula-se a uma preocupação com a infância, juventude e educação dos que vivem no campo. Justifica-se porque, como visto ao longo do trabalho, subsistem os índices medíocres de escolarização, o acesso limitado e penoso às escolas, as condições de funcionamento indignas e injustas, a escassez material, a “precarização do trabalho docente”, a ambiguidade política e pedagógica, as “trajetórias escolares curtas” dos “deserdados” do campo.

Se a UNESCO remete à disseminação de sistemas escolares modernos e o UNICEF simboliza os direitos da criança e do adolescente, nada mais pertinente que ajam nas searas dos “desfiliados”. As debilidades educacionais no meio rural são gritantes e tributárias de outra questão nuclear para as agências: a pobreza. Entretanto, sabemos que o ajuste do foco incide apenas sobre a questão de alívio à pobreza, sem ultrapassar os muros de segurança do capitalismo. A educação vem sendo concebida e difundida como via de combate à pobreza nos mundos semiperiférico e periférico.

O “círculo vicioso da pobreza” não é homogêneo, embora tenha na geografia rural acolhida histórica e persistente. Para romper verdadeiramente o círculo seria imperioso compreender que aos camponeses a “(...) própria possibilidade de existência é negada pelo

agronegócio e pelos grandes projetos de infra-estrutura que abrem as entranhadas do país aos interesses das corporações...” (LEHER, 2007: 27).

Na perspectiva da AGE, as propostas relativas ao incremento dos índices de alfabetização e os anos de escolaridade aparecem como tópicos importantes, podendo trunfos ou revés em aspectos políticos – assinatura de tratados transnacionais, por exemplo - e econômicos – qualidade da mão de obra, outro exemplo. No meio rural, estes dois indicadores conseguem empurrar para baixo os índices gerais brasileiros.

À vista disso, interessa a todas as agências que o país melhore seus desempenhos estatísticos educacionais e que não crie ou alimente obstáculos para os processos de acumulação. Ademais, especificamente para a UNESCO e o UNICEF, que assumem o papel de ponderação e de polo humanista, está em jogo os direitos das crianças e adolescentes, entre eles o direito à educação.

Beech (2009) alega que, na década de 1990, a UNESCO, BM e OCDE veicularam propostas comuns na América Latina. As propostas colaboraram para elaborar e mover o quadro discursivo no qual as reformas foram pensadas, mas com as interpretações singulares nos países estudados.¹⁹⁸

As agências supracitadas partilham visões semelhantes a respeito do “(...) que implica estar bem formado para a era da informação” (BEECH, 2009: 40). Os estudantes devem ser preparados para o mercado por meio do domínio de tecnologias e mostras de criatividade, inovação e adaptabilidade, o que justificaria uma “educação permanente”. Todavia, esta última pressupõe uma educação básica que permita a aquisição de habilidades fundamentais para a aprendizagem ao longo da vida.

Os precários indicadores da educação em meio rural frustrariam a implantação do conjunto de proposições relacionadas à educação permanente, instrumento para que competências como comunicação, flexibilidade, trabalho em equipe, solução de problemas e busca do aprender a aprender fossem assimiladas na sociedade do conhecimento. A Educação do Campo viria ao encontro da perspectiva colocada como indispensável para o país que sofria “pressões externas” da nova lógica global dominante.

Para a Educação do Campo interessa a chancela das agências, qual seja, a legitimação de uma bandeira histórica e irrealizada da luta camponesa. O realce dado pelas

¹⁹⁸ O pesquisador investigou as reformas curriculares na Argentina, Chile e Brasil.

agências potencializa as reivindicações em níveis internacional e nacional; facilita a circulação das ideias vertidas pelo Movimento; faculta o trânsito nos meandros do Estado; fortalece o caráter internacional dos embates dos trabalhadores rurais; reconhece a educação como direito de todo ser humano.

Porém, aos militantes da Educação do Campo, cabe vigilância para que os “aspectos estruturais geradores da pobreza” não sejam ofuscados por um discurso de apelo humanitário oriundo dos organismos. Na arena educacional, para que alguns objetivos, através do encontro com o Estado e das parcerias, sejam exequíveis, por vezes é mister ceder às políticas focais e a uma inserção descaracterizada nas redes de ensino.¹⁹⁹

Estudiosos²⁰⁰ alertam para o perfil limitador que as agências, seja por mandato, seja por legitimação, imputam às políticas dirigidas para as populações adjetivadas de “vulneráveis”. Nesse sentido, a “(...) defesa da educação não se realiza em nome da cidadania, do direito, mas em nome do pobre, carente, vulnerável” (CAMPOS, 2009: 37).

Reiteramos que a análise confirma que a aplicação das proposições globais pode diferir de um país para outro. Situamos a Educação do Campo dentro da “capacidade nacional de contrapor alternativas” - sublinhamos o nacional para não confundi-lo como o governamental - e do “acervo de conhecimentos disponível localmente” (ROSEMBERG, 2002: 30), ou seja, a consideração da realidade do campo e da prática social dos sujeitos como reclamam os povos rurais.

¹⁹⁹ A questão é abordada na seção seguinte.

²⁰⁰ Nacionalmente, FULLGRAF (2007), CAMPOS (2008), ROSEMBERG (2002); internacionalmente, DALE (2004), ANTUNES (2005), TEODORO (2005).

3.1.2 (CON)TEXTURA NACIONAL

Marco Polo descreve uma ponte, pedra a pedra.

- Mas qual é a pedra que sustenta a ponte? - pergunta Kublai Kan.

- A ponte não é sustentada por esta ou por aquela pedra – diz Marco, mas sim pela linha do arco que elas formam. Kublai Kan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

- Porque me falar de pedras? É só o arco que me importa.

Polo responde: Sem pedras não há arco.

Italo Calvino

Nesta seção, buscaremos ver os sujeitos organizados, a que classe encontram-se vinculados, quais as disputas dentro do aparelho de Estado. Sem obscurecer o fato de que sociedade civil e sociedade política encontram-se continuamente inter-relacionadas. Pensar, por conseguinte, como os movimentos e organizações das lutas sociais ordenam-se, articulam-se e “(...) como tais formas dessa organização se articulam **junto e pelo** Estado restrito, mediante a análise dos seus agentes e das suas práticas” (MENDONÇA, 2007:07, grifos do original).

As lutas levadas pelas camadas populares foram e são protagonistas no processo de formulação do ideário da Educação do Campo, especialmente as daqueles segmentos que se organizaram e alcançaram, em alguma medida, a inclusão, o acesso e/ou a instituição de direitos e bens. “Não pretendemos, *a priori*, exaltar tais lutas e movimentos, ou atribuir-lhes resultados, efeitos ou papéis heróicos” (GOHN, 1995:07). Interessa-nos compreendê-los como interlocutores na relação educação e sociedade, em particular nas políticas educacionais do campo porque contaram com a intervenção sistemática destes movimentos. Os discursos e textos a serem privilegiados neste trabalho emanam a partir da relação entre movimentos sociais e Estado, entrecruzados pelos grupos de interesses que também enriquecem e complexificam este contexto.

Acontecimentos, papéis e trajetórias aqui discutidos são considerados basicamente a partir da década de 1970. Registre-se que a limitação temporal não ignora que lutas e movimentos sociais do Brasil têm seus antecedentes no cenário da Independência.²⁰¹ Indicar a data traduz o destaque dado a esse “quadro novo” em que, por meio dos acúmulos da trajetória da “organização civil”, há uma inflexão política no cenário nacional que desemboca no

²⁰¹ Ver GOHN, Maria da. História dos movimentos e lutas sociais – A construção da cidadania dos brasileiros, São Paulo: Editora Loyola, 1995.

recorte temporal privilegiado ao longo do trabalho, os anos 1990. As experiências de organização popular crescem quantitativa e qualitativamente, com “(...) ampliação e pluralização dos grupos, associações e instituições, que procuram se posicionar de forma autônoma em relação ao Estado” (GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA, 1998/1999: 16).

A insurgência movimentalista pactuava a redescoberta da participação política por organizações atuantes antes do golpe militar (CPC, MEB, Ação Católica, por ex.) e a obstrução temporária dos canais de representação clássicos. Fazer política não era prerrogativa apenas do Estado, partidos e sindicatos, mas uma atividade que poderia abranger toda a sociedade (GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA, 1998/1999).

Segundo Kauchakje (2007), não há consenso com relação ao conceito de movimento social, mas existem denominadores comuns entre as concepções. Ordinariamente, as concepções identificam a aspiração pela mudança social e as situações de tensão, conflito ou contradição como fatores que cooperam para a formação ou incremento de um movimento social. A autora ainda reclama o cuidado de que a análise dos movimentos sociais não deve confundi-los com suas manifestações: greves, passeatas, ocupações etc. E mais, a não ocorrência das manifestações não significa necessariamente que um movimento não esteja em curso, que não existam demandas, que as reivindicações estejam atendidas.

A ação coletiva abrange uma gama de fenômenos comuns que mobilizam número considerável de pessoas ao redor de objetivos pontuais ou históricos, não necessariamente explícitos ou partilhados. Estas pessoas impulsionam-se por valores, representações e percepções de interesses e solidariedades (KAUCHAKJE, 2007).

Borges (2002), ao analisar especificamente a formação dos partidos políticos, faz uma referência que cabe perfeitamente para também explicar a gênese de boa parte das ações coletivas: sua origem seria “(...) constituída pelos que, desde cedo, se impacientaram com certo estado de coisas e se propuseram a modificá-las por meio da ação coletiva, e com base em idéias assemelhadas se juntaram” (BORGES, 2002: 249). O movimento social apresenta-se uma das formas de ação coletiva.²⁰²

O caráter do Estado em cada momento histórico, a ordem econômica e as relações culturais nos facultam explicar a origem dos movimentos sociais. Se alguns aparecem de

²⁰² A mesma autora aponta como outras formas de ação coletiva lutas armadas e guerrilhas; saques, depredações, quebra-quebra, motins; fórum; e, no limite, organizações não governamentais.

forma espontânea, organizando-se ao longo de sua ação, outros surgem previamente estruturados (BONETI, 2007). Ricci (2001) relata que a temática acerca dos movimentos sociais vem à tona pelo estranhamento que provocava a pobreza ao aglomerar-se nas periferias urbanas quando da aceleração da industrialização na Europa. “O Estado passará a se apresentar como o *locus* da gestão pública, a partir de suas agências especializadas, procurando atender e institucionalizar as populações marginalizadas ou pauperizadas” (RICCI, 2001: 03).

Em uma mão, os movimentos contribuem para desenhar o formato estatal e suas arenas públicas e, em outra, o Estado relaciona-se com os mesmos, seja através de apoio, cooptação, contenção ou repressão. Estas dinâmicas condicionam tanto o Estado quanto os movimentos sociais (KAUCHAKJE, 2007). No Brasil, os movimentos sociais rurais “reaparecem” quando os panegíricos da vida pública começam a ser substituídos pelo debate público, pois até então a palavra estava condicionada ao poder vigente. Tais movimentos foram a expressão política mais vital no período ditatorial, até pela impossibilidade do funcionamento pleno dos partidos, entidades classistas e estudantis.

Martins (1993) lembra que personagens atuantes da cena brasileira recente – índios e camponeses - “(...) são tratados como os últimos dos últimos, os que chegaram no fim da História e para os quais já não há lugar” (MARTINS, 1993: 27). Na e pela luta, estes sujeitos sociais vêm alcançando “existência civil”, na expressão do mesmo autor.

Observando a trajetória dos movimentos rurais, “(...) importa reconhecer como responderam conscientemente sobre a exploração social, propondo uma transformação da sociedade, no caso do campo, por uma reforma agrária radical que atendessem aos desejos da classe trabalhadora” (DALTRO, 2007: 34).

Nas décadas de 1950, 60 e 70, os movimentos decorriam dos conflitos sociais incitados pela transição entre um modelo econômico, político e social agroexportador para um urbano industrial. O decênio seguinte apresenta um cenário em mudança, influenciado pela globalização econômica e política e, na dimensão cultural, pela ideia da diferença. Outro deslocamento essencial ocorre quando os confrontos por causado da terra evoluem dos enfrentamentos individuais ou familiares para enfrentamentos coletivos contra empresários, grileiros, fazendeiros (MARTINS, 1993).

Em verdade, desde os anos 1950 o movimento social rural extrapolara a reivindicação da posse da terra ao incorporar direitos sociais, direitos trabalhistas, divisão da

produção como bandeiras. “Tratava-se de um momento com um caráter de classe, de busca dos direitos de classe” (BONETI, 2007: 60).

A insurgência contra a ditadura e a retomada de objetivos específicos radicalizaram-se desde a década de 1970, sendo digna de nota a atuação da CONTAG (Confederação Nacional do Trabalhadores em Agricultura). Criada em 1963, foi desarticulada após o golpe militar e ressurgiu no decênio seguinte. A sua retomada caracterizou-se pela aglutinação dos STRs (Sindicatos dos Trabalhadores Rurais), realização dos famosos Encontros Nacionais e distribuição do periódico da ABRA (Associação Brasileira de Reforma Agrária). Em 1979, o III Encontro Nacional representou uma guinada na luta pela reforma agrária, expressa no documento em que falava em exigir, no lugar de pedir, uma política ampla, massiva e sob o controle dos trabalhadores.

No Brasil, a emergência mais notável dos movimentos ocorreu a partir dos anos 1970. Quando chegamos aos 1980, a via tende para a institucionalização. Esta fase pode ser vista como refluxo, cooptação ou convergência pontual de interesses. O exame da difícil situação durante a década de 1990 desvela que “(...) militantes, lideranças e assessores diretos dos movimentos sociais populares sentem e falam da crise de forma explícita” (GOHN, 2002: 46).

Os efeitos negativos do corporativismo, o tratamento das bases como território reservado, a impermeabilidade à crítica são indícios dessa crise, piorados pelo fato de que vivemos em um país onde a cultura democrática é incipiente. Nesta caldeira convivem o discurso da modernidade e as práticas fisiológicas e tradicionais (GOHN, 2002). Seria isto uma certa inevitabilidade histórica? A crise estratégica, todavia, não anula o embate pelos direitos, só que agora de uma forma mais propositiva.

“Os direitos são aqui tomados como práticas, discursos e valores que afetam o modo de desigualdades e diferenças são figuradas no cenário público, como interesses se expressam e os conflitos se realizam” (TELLES, 1994:91). A educação enquadra-se nos direitos sociais porque exige presença estatal para sua garantia e é tributária das ideias socializantes e igualitárias no marco do final do século XIX e início do XX.

A partir dos anos 1990 temos a incorporação oficial do discurso da cidadania, ficando a expressão força “direito a ter direitos” em segundo plano. “O acesso igualitário aos bens e serviços socialmente construídos constitui o elemento fundante do que os movimentos sociais, hoje, lutam utilizando a noção de cidadania” (BONETI, 2007: 71).

Campos (1991) mostra que a questão educacional como direito foi assunto marginal ou praticamente inexistente nos estudos referentes aos movimentos urbanos entre 1970/1980. Um dos elementos que ancoraria a suposição de que a educação popular, fora do Estado, seria mais adequada aos interesses dos trabalhadores era a crença de que a escola oficial inculcaria a ideologia dominante e reproduziria desigualdades. Entretanto, a autora recupera o fato de que os trabalhos de Vanilda Paiva (1980) e Marília Sposito (1984) contrapõem-se a esta visão ao defender que as camadas populares também lutaram pela escola e sua universalização. Afirma que os trabalhadores perceberam, melhor do que os intelectuais, que a escola não oferecia apenas a ideologia dominante, mas também ferramentas para sua sobrevivência e emancipação:

Tradicionalmente, o pensamento educacional brasileiro acostumou-se a dividir seus temas em dois campos separados e até mesmo antagônicos: de um lado discutiam-se as questões educacionais vistas por dentro do sistema escolar; de outro, definia-se o campo da chamada educação popular, entendida como aquela que se dá fora do âmbito do Estado. A educação popular, assim entendida, incluía programas de adultos concebidos no bojo de projetos de mobilização popular e também a educação política que se realiza através do processo de participação nas lutas sociais. Ou seja, o tema das lutas sociais por educação formal estava excluído de ambos de campo de análise (CAMPOS, 1991: 57).

Dos vários setores sociais, o sistema educacional mostra-se mais fechado às ascendências e demandas dos movimentos sociais, centralizado em suas decisões e “opaco e ininteligível” em seu funcionamento:

O processo de mobilização que acompanhou a elaboração da Constituição Federal colocou à mostra mais uma dimensão das dificuldades enfrentadas por esses movimentos: a área da educação revelou-se muito mais impermeável à influência das organizações de base popular do que as áreas de assistência social e jurídica, o que ajuda a explicar a formulação de um campo de definições separado, aquele que se expressou no capítulo sobre os direitos da criança e do adolescente e, posterior, no respectivo estatuto (CAMPOS, 1991: 63).

A Educação do Campo busca a conexão com a educação popular, porém não abre mão da ocupação e inserção nas redes escolares. Embora enfrente a impenetrabilidade do sistema educacional, imbuí-se da tarefa de “vitalizar a escola com esse dinamismo da população”, o que significa “promover formas de encontro que não impliquem numa rejeição à sua condição...” (CAMPOS, 1991: 64).

Para dar forma e conteúdo à Educação do Campo, UNESCO, UNICEF, UnB,²⁰³ CNBB, MST organizaram a Conferência por uma Educação Básica do Campo. Temos aí a junção de influências internacionais e nacionais que, antes da emergência da formulação da política, operavam neste rumo. As agências internacionais foram examinadas na seção Influências Globais. Na esfera nacional, a intersecção de interesses somente foi viável pela ação concertada entre uma universidade federal respeitada e localizada na capital do país (UnB), uma organização religiosa com presença constante na vida pública (CNBB) e um representante ativo das lutas sociais (MST). Veremos, de forma breve, com a educação conformou-se como um dos pontos de convergência entre estas entidades.

Constitui-se na UnB,²⁰⁴ desde junho de 1995, o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária (GTRA) com o objetivo de não somente potencializar ações da própria universidade, mas também sinalizar ao ensino superior e à sociedade civil possibilidades de atuação na questão agrária. Ao longo dos anos, o GTRA vem desenvolvendo projetos de extensão, pesquisa e ensino, ligados ao desenvolvimento rural sustentável.

A educação rural é um dos setores onde a equipe acadêmica multidisciplinar atua. A universidade compôs a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, produziu a série Cadernos da Educação do Campo e participou de comissões do PRONERA, entre outras atividades de pesquisa e extensão. As operações da instituição de ensino abrangem o Distrito Federal e o chamado entorno, que corresponde aos municípios fronteiriços do nordeste goiano e noroeste mineiro.

Especificamente em relação ao PRONERA, a UnB sediou e coordenou as articulações que permitiram a existência do programa. Conforme informa Molina (2003), o reitor João Cláudio Todorov presidia, por meio do CRUB, os trabalhos entre o INCRA e as universidades. Com o término do mandato na reitoria da UnB,²⁰⁵ o professor tornou-se o primeiro coordenador do programa, cargo que ocupou até 2001. Durante sua gestão no PRONERA, a relação entre o programa e os movimentos sociais era tão estreita que a exoneração de Todorov

²⁰³ Boa parte das universidades sempre esteve presente nos processos de construção do ideário da Educação do Campo. O I ENERA já contou com a participação de professores de várias universidades, entre elas UFSE, UNESP, UFC, UFRJ, UnB, UNISINOS, UFES, UFRGS, UFMA, UFSC, UNEB, UFF.

²⁰⁴ Conferir em <http://www.unb.br/administracao/decanatos/gtra/index.php>

²⁰⁵ Mandato na reitoria 1993/1997.

teve como alegação o fato do MST protagonizar o programa, em detrimento do INCRA (MOLINA, 2003).

Levando adiante a trajetória de ligação da universidade com o mundo rural, em 2006 foi inaugurado um campus da UnB na cidade distrital de Planaltina.²⁰⁶ Como um dos princípios norteadores registra a “formação profissional comprometida com a realidade regional, para resgatar e valorizar sua cultura, identificar seus problemas socioeconômicos e apontar as possíveis soluções”.²⁰⁷ O campus oferta cursos de Gestão Ambiental, Gestão do Agronegócio, Ciências Naturais, Educação do Campo, Biologia e Administração à distância.

Concorde exposto, certifica-se que a UnB teve e tem papel estratégico na história e afirmação da Educação do Campo. A universidade assume situação privilegiada como espaço/tempo onde circula(ra)m ideias e desponta(ra)m proposições e ações de mudanças.

Outra organização exerceu encargo semelhante na aproximação de interesses em torno da educação no meio rural, a CNBB. Fundada em 1952 por iniciativa de D. Hélder Câmara, teve o bispo como animador e primeiro secretário geral e distingue-se como organismo de colegialidade episcopal. O envolvimento da CNBB neste contexto de influência nos remete à ascendência da Igreja Católica²⁰⁸ na cena pública brasileira.

BOFF (1976, 1980), ALVES (1979), MONDIM (1980), CAMARGO (1981), MORAES (1982), AZEVEDO (1978, 1981, 1991), CATÃO (1985), MAINWARING (1989), GRÍCOLI (1996), NOVAES (1997), LÖVY (1991, 2000) são alguns dos intelectuais que se dedicaram ao estudo dos nexos entre Igreja e política. No presente trabalho, o recorte incide no contexto edificado a partir dos anos 1990.

Poucas instituições mostram-se tão complexas e heterogêneas como a Igreja, eivada por divisões e tensões internas (SOUZA, 2004). “Não há que esquecer que os conflitos sociais, que atravessam a sociedade, também dividem a Igreja e aí refratam seu espectro

²⁰⁶ Planaltina foi criada em 1790 (data provável). Em 1955, uma comissão chefiada pelo Marechal José Pessoa Cavalcante delimita a área e o sítio de nova capital. O quadrilátero do Distrito Federal passou então a ocupar uma área de 5.814 Km² e sobrepôs-se a três municípios goianos, um dos quais Planaltina. Incorporada à estrutura administrativa que se implantou, ela perdeu então a condição de sede de município, passando a funcionar como cidade satélite.

²⁰⁷ Conferir em <http://vsites.unb.br/fup/index.htm>

²⁰⁸ Doravante denominada apenas ‘Igreja’.

ideológico. Esta é uma instituição inserida na vida social e sujeita às pressões de interesses contraditórios” (SOUZA, 2004: 81).

Segundo Menezes Neto (2008), as relações entre religião, ideologia, organizações e movimentos sociais camponeses mantêm-se vivas ao longo do tempo. Fortalecem-se a partir da década de 1980 pela terminante contribuição da Igreja à redemocratização e reorganização da sociedade civil no país. “Os novos movimentos sociais, com destaque para o MST, novos partidos, como o PT²⁰⁹ e o novo sindicalismo, como a CUT²¹⁰, tiveram, em sua gênese, forte presença do cristianismo da libertação” (MENEZES NETO, 2008:56).

Ricci (2010) lembra que o programa organizativo/formativo das pastorais, na perspectiva da autonomia e resistência das populações, redundou em poderosas organizações sociais: “Das oposições sindicais nasceu a CUT. Da organização da luta pela terra nasceu o MST. Do trabalho desenvolvido com agricultores familiares nasceu a federação de agricultores familiares e o Movimento de Pequenos Agricultores. Do trabalho com populações ribeirinhas nasceu o Movimento de Atingidos por Barragens” (RICCI, 2010: 02).

Ressalte-se a importância da Comissão Pastoral da Terra (CPT),²¹¹ criada em 1975 e formada basicamente por agentes de pastorais católicas. Ricci (2010) conta que a Comissão nasceu durante o Encontro de Pastoral da Amazônia, convocado pela CNBB e realizado em Goiânia, onde ainda hoje situa-se a sede nacional desta pastoral. Desde o início, a CPT direcionou seu trabalho para o acolhimento e organização dos povos pobres do campo, moradores das regiões de fronteira agrícola, ribeirinhos afetados por projetos governamentais, assalariados rurais sem reconhecimento legal (caso dos canavieiros e seringueiros).

Ao longo do tempo, agentes de outras religiões incorporaram-se ao trabalho, destacadamente da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB) e Igreja Metodista. Outra iniciativa relevante da época foi a fomentação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), “(...) grupos de cristãos de setores populares que se reuniam para momentos de oração e de celebração de sua fé, mas também de reflexão sobre seus problemas concretos de trabalho, saúde, educação, direitos humanos etc” (SOUZA, 2004: 81).

²⁰⁹ Partido dos Trabalhadores, criado oficialmente em 10/02/1980.

²¹⁰ Central Única dos Trabalhadores, fundada em agosto de 1983.

²¹¹ Data desta época o Conselho Missionário Indigenista (CIMI) e várias pastorais, como a operária e a da juventude.

Os vínculos das CEBs e CPT com a Igreja enlaçam-se por meio da CNBB, inseridas dentro de uma estrutura ampliada da Igreja. Consolidam-se, inclusive, pela contestação da ordem estabelecida no campo, entre outras posturas comuns:

A problemática rural foi sempre um dos eixos centrais da questão social brasileira. A CNBB, em sua Assembléia de 1980, aprovou uma declaração sobre a *Igreja e os problemas da terra*, que despertou fortes reações nos ambientes conservadores e nos setores dirigentes do sistema, por relativizar, a partir de sua doutrina mais tradicional, o direito de propriedade, subordinando-o ao uso e destinação universal dos bens (SOUZA, 2004:83, grifos do original).

O intercâmbio sociopolítico entre Igreja e sociedade no Brasil não nos autoriza a falar numa postura revolucionária da instituição. Sua defesa caminha na direção de uma estrutura social mais homogênea e menos conflitiva ao propugnar que a implementação de políticas sociais é condição *sine qua non* para a estabilidade política:

A essência da democracia, de acordo com a CNBB, baseia-se em dois pressupostos: em uma certa homogeneidade social, caracterizada pela inexistência de abismos muito grandes entre as classes sociais; e em um sistema econômico capaz de dar respostas positivas às reivindicações das várias classes, ainda que tais respostas sejam graduais. Para que a democracia funcione, é indispensável que todas as classes sociais disponham de algum recurso de poder, uma vez que “só o poder controla o poder”. Deste modo, será possível atenuar os choques entre os vários segmentos da sociedade, permitindo que grupos sociais, com interesses conflitantes, convivam pacificamente, em um mesmo espaço territorial (AZEVEDO, 2004:113).

Vale lembrar que, em um primeiro momento, a Igreja apoiou a instalação do golpe militar de 1964. Outrossim viveu um “processo de diferenciação política interna”, gerado mormente pelo Concílio Vaticano II (1962/64), em escala mundial, e pela Conferência de Medellín (1968), em nível regional. A partir daí, setores católicos tomaram a justiça social como inspiração e aspiração e atuaram no sentido de edificar organismos que promovessem a participação popular. Dentre os elementos que balizaram uma nova práxis, destacava-se o ideário de uma educação popular e libertadora, fato que inseriu uma clivagem no interior de muitas escolas católicas, tradicionalmente dedicadas à formação da burguesia e camadas médias (SENRA, 2000).

Com a dolorosa crise econômica brasileira desde os anos 1970, o modelo desenvolvimentista entrou em colapso, o que fez coincidir os momentos finais da ditadura com o horizonte da redemocratização. As condições políticas para que o neoliberalismo angariasse predominância foram criadas com a vitória de Tancredo e Sarney no Colégio Eleitoral, seguida da eleição de Fernando Collor e do pleito eleitoral no qual Fernando Henrique Cardoso²¹² conquistou a presidência. Observa-se, entretanto, que o arraigamento neoliberal não resultou somente de uma opção da classe dominante ou destes triunfos eleitorais. As contendas pela hegemonia embrenharam-se pelo conjunto das relações sociais - a sociedade civil - com clara situação de desvantagem para os oponentes do neoliberalismo (SENRA, 2000).

Ou seja, nos anos 1990 ainda ecoava o legado democratizante da década anterior, mas era evidente a consolidação “(...) de um novo bloco hegemônico de forças político-sociais, responsáveis por um projeto de desenvolvimento capitalista e de inserção nacional na divisão internacional do trabalho (...)” (SENRA, 2000:103). O autor afirma que, no que tange à educação, desde o primeiro mandato de FHC as políticas afinam-se com os interesses do capital em termos de “(...) formação de mão-de-obra adequada à execução de tarefas simples (...)” (SENRA, 2000: 105).

Tal qual raciocina o autor, o neoliberalismo acabou apoiando-se em sujeitos políticos atuantes, inclusive no bojo das classes subalternas como, por exemplo, centrais sindicais (CUT e Força Sindical), ONGs, a própria Igreja. “Na última década do século XX, portanto, as propostas políticas da Igreja, e do conjunto dos sujeitos políticos da sociedade brasileira, serão formuladas e materializadas a partir da agenda formulada pelos representantes da modernização neoliberal” (SENRA, 2000: 115).

Nesta direção, dado caráter privatista das políticas em voga, foram abertos espaços executores para “os parceiros privados do Estado”, setores leigos e Igreja. Se o setor privado voltava-se abertamente para o lucro, a Igreja apresentava suas escolas como públicas não-estatais e credenciava-se a ser uma executora experiente, confiável e tradicional das políticas educacionais. Deste modo, durante a década de 1990, a Igreja buscou solidificar a “sobrevivência do seu sistema escolar” (SENRA, 2000).

O pesquisador assinala marcos temporais nas relações Igreja e Estado: o ano de 1992 quando, em meio à crise que levou ao *impeachment*,²¹³ a CNBB lançava o documento ‘Educação, Igreja e Sociedade’, tornando públicas suas teses educacionais. Já em 1998, durante o segundo mandato de FHC, a educação foi alçada a tema da Campanha da Fraternidade. Em dezembro deste, o governo revisaria as isenções das entidades filantrópicas, o que provocou fortes reações dos dirigentes educacionais vinculados à Igreja, temerosos com a repercussão desta medida nas finanças das escolas que se enquadravam nos critérios a serem reavaliados.

Senra (2000) explica que um conjunto de fatores - fraturas expostas com a crise do Plano Real, a vitória eleitoral de oposicionistas, a retomada das lutas sociais e as fissuras no bloco do poder - terminaram por questionar a agenda neoliberal. Em 1998, no contexto de grave conjuntura financeira, o ministério da justiça solicita reexame da concessão do título de entidades filantrópicas, o que contrariava os privilégios assegurados na Constituição de 1988 para o setor educacional católico. Concretamente, a partir de abril de 1999,²¹⁴ as entidades passaram a recolher mensalmente 27% do valor da folha de pagamento ao governo.

Como visto, em meio às disputas, a CNBB lançou a campanha ‘Educação: a serviço da vida e da esperança’. O documento vinculado à ação desenhou um cenário de desescolarização do país, marginalização de amplos segmentos (menores trabalhadores e de rua, migrantes, deficientes, índios, ribeirinhos, trabalhadores rurais etc), dificuldades de acesso e permanência na escola, má qualidade de ensino, descaso com a formação docente, crise no sistema público, desigualdades presentes na educação brasileira.

Pontua Senra (2000) que em ambos os textos - o documento de 1992, ‘Educação, Igreja e Sociedade’ e o ‘Educação: a serviço da vida e da esperança’ de 1998 - o papel do Estado no campo educacional era questionado. No primeiro documento, ressaltava-se a incompetência e desperdício estatais, em clara contraposição com a eficiência e qualidade no uso dos recursos canalizados para as escolas católicas, denominadas públicas não estatais. No segundo, a insuficiência e a má qualidade do serviço ofertado, traduzido pelas evidências

²¹³ Segundo definição do dicionário Michaelis: “Processo político-criminal que se instaura contra o presidente da República, qualquer governador, ministro do Supremo Tribunal ou procurador-geral da República, com o fim de impor-lhe a pena de destituição do cargo, por delito de responsabilidade resultante da infração de deveres funcionais em prejuízo dos interesses da Nação”.

²¹⁴ Brasil. Lei 9.732 de 09 de janeiro de 2001. Altera dispositivos das Leis nºs 8.212 e 8.213, ambas de 24 de julho de 1991, da Lei nº 9.317, de 5 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9732.htm>. Acesso em: jul. 2006.

estatísticas. Nos dois, sustenta-se uma argumentação que desqualificava, em alguma medida, a ação pública, posto que eivada pelo desperdício, devassidão, hipertrofia do Estado no campo educacional.

Nos anos 1970 – sob a insígnia das mudanças da Conferência de Medellín e das posturas progressistas de setores brasileiros e pelo fato de ter tornado-se um respiradouro durante os anos da repressão – a Igreja privilegiou “a construção de estruturas de educação política de massas” (SENRA, 2000:121). Ao longo dos 1980, a instituição vai adquirindo perfil mais conservador em função das diretrizes do pontificado de João Paulo II (1978/2005), do crescimento de grupos religiosos não católicos, do esvaziamento do protagonismo mediante a assunção tanto de mecanismos clássicos de participação (sindicatos e partidos) quanto de ONGs.

Na trama descrita, faz-se mister puxar um elo entre a cena supracitada com a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada justamente em 1998. Antes, vimos que neste ano a educação foi escolhida como tema da Campanha da Fraternidade e aconteceram colisões pela conservação dos benefícios concedidos às escolas confessionais. As críticas às políticas neoliberais conviviam, no interior da instituição, com os embates pela sobrevivência da rede escolar católica. Também neste ano, um sinal emitido de fora ressoou por aqui:

No dia 13 de janeiro de 1998, o Pontifício Conselho Justiça e Paz, do Vaticano, lançou o documento **“Por uma melhor distribuição da Terra - O desafio da reforma agrária”**, abordando de frente a grave questão da concentração da terra e propondo abertamente a reforma agrária “como um instrumento de desenvolvimento econômico e social”. Comentava-se, no ano anterior, que este documento seria lançado no Brasil, por ocasião da visita do Papa. Certamente argumentos de ordem diplomática devem ter desaconselhado o lançamento naquela oportunidade (BALDUÍNO, s/d, grifos do original).

O documento tinha destinação universal, mas eram explícitas as menções ao Brasil em notas de rodapé e no corpo deste. Clara era a indicação da reforma agrária como resposta eficaz e possível para as ocupações de terra, consideradas “deploráveis”. De lá para cá, nenhuma medida mais contundente alterou a questão da propriedade no campo e a violência e os conflitos continuam na ordem do dia (BALDUÍNO, s/d).

Em março de 2006, vem a público outro importante documento, ‘Os pobres possuirão a terra – pronunciamento de bispos e pastores sinodais sobre a terra’. Assinaram 112 bispos, pastores luteranos e bispos anglicanos, metodistas e católicos. O documento marcou,

entre outros acontecimentos, os 25 anos da declaração ‘A Igreja e o problema da terra’ da CNBB, numa espécie de atualização deste, e os 30 anos de existência da CPT. Note-se que o escrito é ecumênico, o que mostra que a unidade da Igreja Católica em torno da temática não está presente como em 1980, tendo em vista a composição hodierna do episcopado brasileiro.

No item 112 do documento ‘Os pobres possuirão a terra’, declaram-se os compromissos eclesiais com a educação: “a mobilização pelo direito à educação no campo e do campo, pois o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive e a uma educação pensada desde seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.²¹⁵ Neste escrito, o discurso afina-se com o vocabulário circulante da Educação do Campo e está coerente com a postura histórica da CNBB.

As relações entre organizações, movimentos sociais e instituição religiosa (ou, melhor dizendo, com parte dela) solidificaram-se pela confluência de elementos como: i) proposição de políticas sociais como requisito democrático para garantir uma vida digna a todos, ii) laço histórico com as lutas pela terra,²¹⁶ iii) engajamento de leigos e religiosos iv) e proximidade com sindicalistas, militantes e intelectuais. Esse conjunto de elementos fez com que a educação destacasse-se nas vozes presentes na estrutura ampliada da Igreja Católica.

O outro componente da tríade das primeiras articulações em torno da Educação do Campo foi o MST. A Igreja e o MST sempre estiveram próximos, a ponto das primeiras ocupações contarem com a coordenação das Pastorais e de certos rituais simbólicos fazerem-se presentes na organização do movimento.²¹⁷

Porto-Gonçalves (2005) lembra que o nome do movimento explicita um fenômeno que se espalhou no Brasil pós-anos 1960: a existência de trabalhadores rurais sem terra, resultado direto do processo de modernização e da Revolução Verde. O MST é a síntese de duas experiências que se desenrolaram no decorrer do regime autoritário: a modernização

²¹⁵ Verificar em <http://www.cptnac.com.br/?system=news&action=read&id=1538&eid=3>

²¹⁶ A ligação entre Igreja Católica e os embates camponeses pela terra firmaram-se desde a década de 1950 por meio de documentos, apoios e envolvimento pessoal de leigos e religiosos. Em 1950, vem a público o primeiro documento que trata da questão agrária pela Igreja. É a Carta Pastoral de Dom Inocêncio Engelke, Bispo de Campanha, MG. O título da mesma já mostra o seu conteúdo: ‘CONOSCO, SEM NÓS OU CONTRA NÓS SE FARÁ A REFORMA RURAL’. Conferir em

<http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=16&pageCode=377&textCode=7476&date=currentDate>

²¹⁷ PORTO-GONÇALVES (2005) diz que isto pode ser observado tanto pela teatralidade como pelo forte componente místico do Movimento.

conservadora do rural e a aproximação da ideologia socialista com a teologia cristã, protagonizada pela Igreja Católica.

Antes do surgimento do MST, as lutas rurais eram articuladas em torno da CONTAG e dos sindicatos. Esta associação permitiu “(...) a construção simbólico-política identitária de *trabalhadores rurais*” em escala nacional ao abranger “(...) a enorme diversidade geo-sócio-cultural de nosso mundo rural” (PORTO-GONÇALVES, 2005: 24, grifos do original).

O MST integra a trajetória das lutas sociais do campo brasileiro e sua gênese ocorre durante a ditadura militar, em setembro de 1979, pela ocupação da Fazenda Macali na cidade gaúcha de Ronda Alta. Essa ocupação incentivou outras que se disseminaram por vários pontos, principalmente nas regiões sul e sudeste, sendo coordenadas por Pastorais. “A despeito do caráter localizado, já havia nelas um elemento que as identificava: a forma de organização” (MACHADO, 2007: 234). Somente cinco anos depois, em 1984, surge formalmente o MST, tendo uma organização que combina movimento social com luta política e sindical:

O MST tem se destacado no cenário das lutas populares brasileiras pelas ocupações de terras e marchas. Além de ocupar terras consideradas improdutivas e que não cumprem a função social prevista na Constituição de 1988, os sem-terra ocupam prédios públicos – como a sede do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, órgão do Ministério do Desenvolvimento Agrário –, agências bancárias etc. Em 1997 e 1999, o movimento realizou duas importantes marchas pelo país que lhe renderam repercussões internacionais (MACHADO, 2007: 243).

As contradições do desenvolvimento capitalista ao longo do governo ditatorial ocasionaram um multifacetado movimento social “(...) como resistência a esse modelo nacional globalizado autoritário” (PORTO-GONÇALVES, 2005: 243). O processo de “desruralização e sub-urbanização” acentuou-se, dando lugar a dissensões oriundas da expansão viária e da construção de barragens²¹⁸ que introduziram, no léxico político, outros protagonistas: colonos “desgarrados da terra”, indígenas, quilombolas, enfim, o campesinato e demais trabalhadores rurais (PORTO-GONÇALVES, 2005).

²¹⁸ Por exemplo, a construção de rodovias como a Belém-Brasília (1962), a Transamazônica (1970), a BR 364 (ligando Cuiabá a Porto Velho a Rio Branco AC), a BR 173 (de Cuiabá para o Norte e, hoje, a Santarém), a BR 174 (ligando Manaus a Boa Vista e daí a Caracas) e das hidrelétricas de Balbina e de Tucuruí, na Amazônia, e Itaipu, no sul do país nas décadas de 1960/70.

Embora a forte presença dos militantes que residiam no Sul seja fato na criação do MST, é fundamental o resgate do engajamento dos colonos sulistas que já estavam na Amazônia, dos retornados que retornaram após frustrações em outros estados e dos que foram contemplados em projetos governamentais no Norte e Centro-oeste do país. Destes múltiplos lugares e experiências surgiria o Movimento que ensaiava desenhar um projeto nacional a partir do campo brasileiro (PORTO-GONÇALVES, 2005). Projeto que incluía uma proposta de educação e formação para todos os envolvidos.

Do campo movimentalista, o MST foi o movimento que procedeu de forma mais propositiva na área de educação. Integrante da Articulação Nacional, seu projeto educacional nos acampamentos e assentamentos condicionou decisivamente o *corpus* que a Educação do Campo adquiriu em sua origem:

Consideramos a relação entre educação do MST e a educação do campo como uma relação de influências recíprocas, que apresentam semelhanças e diferenças que correspondem ao desenvolvimento histórico de cada uma. As reivindicações e lutas sociais do campo, alavancadas principalmente pelo MST, resultaram em conquistas políticas para a constituição da educação do campo, tendo como tática a formação dos educadores do campo. Saviani (2008) também identifica uma aproximação entre pedagogia do campo e educação dos movimentos sociais, assim como uma afinidade teórica com a educação popular, a pedagogia libertadora e com a pedagogia da prática (D'AGOSTINI, 2009: 102).

Segundo D'Agostini (2009), a educação do MST teve a decisiva influência do movimento de educação popular, da Teologia da Libertação e das pedagogias da prática. Inspira-se também na teoria histórico crítica e nas experiências do leste europeu e latino-americanas, em especial na revolução cubana.

Para a pesquisadora, a proposta educacional do Movimento é permeada por contradições e dificuldades, especialmente pelo amplo e eclético leque de influências e pela ausência de uma relação teoria/prática melhor fundamentada. Contudo, a proposta do Movimento é essencial na arena educacional justamente porque, na contracorrente, “(...) tenta fazer uma síntese das tendências pedagógicas contra-hegemônicas, mesmo com suas diferenças de interpretação teórica e posições epistemológicas” (D'AGOSTINI, 2009: 167).

A luta pela reforma agrária, que é o grande *leitmotiv* do MST,²¹⁹ tem coexistido com a tarefa de criação de espaços de autonomia nas ocupações, nos acampamentos e nos assentamentos por meio de cooperativas, associações de produção, comercialização e serviços, pequenas e médias agroindústrias, escolas e universidade livre.

No assentamento sobrevém uma realidade que deixa de ser provisória, ascendendo a uma normalização, fato que se desdobra em conflitos, disputas, carências e (re)organização. Com a posse da terra, os antigos sem terra têm que enfrentar os desafios para estabelecerem-se como produtores e lograrem sobreviver no mercado:

Apesar de se constituir um ambiente de efervescência da crítica social, a identidade de sem terra reflete a centralidade da luta pela terra como motor principal do movimento. Contudo sem terra é, por definição, uma identidade conjuntural, na medida em que, uma vez alcançado o objetivo que move a luta, ela perde sua legitimidade social. Assim, por trás da identidade de sem terra, o movimento tem afirmado sempre uma identidade de classe, reveladora de sua interpretação sobre a realidade e identificação dos processos sociais que geram a exclusão da terra (MARQUES, 2006: 191).

À medida que os assentamentos (e também os acampamentos) organizam-se, a educação apresenta-se como necessidade e vai ganhando organicidade e visibilidade. A Educação do Campo não tem como cortar seu cordão umbilical com as iniciativas do MST, até porque estas são anteriores à constituição da primeira:

A experiência acumulada pelo Movimento Sem Terra (MST) com as escolas de assentamentos e dos acampamentos, bem como a própria existência do MST como movimento pela terra e por direitos correlatos, pode ser entendida como um processo histórico mais amplo de onde deriva o nascente Movimento de Educação do Campo. (...) As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo. Prova disso é que essa instituição, acrescida da UnB (Universidade de Brasília), esteve na base de apoio à realização daquele evento; assim como, pouco mais de um ano antes, em dezembro de 1995, concedera ao MST o prêmio de “Educação e Participação, do Itaú e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural” (MUNARIM, 2008: 59/60).

²¹⁹ De acordo com MACHADO (2008): Em seu I Congresso (1985), a palavra de ordem era “*Sem terra não há democracia*”. Na Assembléia Nacional Constituinte de 1988, o MST retomou a palavra de ordem utilizada pelas Ligas Camponesas nos anos 60: “*Reforma agrária na lei ou na marra*”. Em 1990, em seu II Congresso nasce a expressão “*Ocupar, resistir, produzir*”. Em seu III Congresso, em 1995, o MST lança: “*Reforma agrária, uma luta de todos!*”. Em seu IV Congresso (1998) foi levantado o lema: “*Reforma agrária, por um Brasil sem latifúndio*”. Em 1999, a Marcha Popular pelo Brasil adotou o lema “*Terra, trabalho e democracia*”.

Se o MST foi vital ao engendrar os primeiros passos da Educação do Campo, hoje outros sujeitos coletivos e instituições foram incorporados no decurso. Entretanto, o Movimento, dada a sua constância e simbologia sociopolítica, ainda é uma referência primordial nas articulações possíveis para materialização e alastramento das acepções da Educação do Campo.

Vendramini (2007) afirma que, no contexto do MST, coadunam-se dois processos educativos combinados. Um deles alude ao processo educativo das lutas: ocupação, reuniões, manifestações, cotidiano dos acampamentos, vida produtiva e social dos assentamentos, contendas pela terra. O outro, intencional e planejado, abrange cursos e atividades escolares:

Portanto, na perspectiva dos movimentos de lutas sociais confrontacionais juntamente com a luta pela terra está articulado uma proposta de educação de classe, mesmo que num primeiro momento em sentido aberto e informal, como a formação política dos militantes. Essa educação de classe, dos anos 1990 em diante, tomou uma dimensão que vai desde as questões educativas informais como as marchas, ocupações, as organizações, etc., até a alfabetização de crianças, jovens e adultos, a elevação de escolarização, a educação profissionalizante, a graduação na universidade e a pós-graduação (D'AGOSTINI, 2009: 111).

Guhur e Silva (2009) estimam que as iniciativas educacionais do MST devem ser caracterizadas como sendo públicas não estatais. As pesquisas confirmam que o trabalho educativo do Movimento, não sendo dirigido pelo Estado, contudo não se consigna nem no “jogo do mercado” nem no âmbito assistencial. O MST advoga o controle dos trabalhadores relativamente a educação, mas não declina do provimento estatal. Para fins de estudo, as mesmas dividem as experiências de educação escolar/formal do MST em dois grupos:

(a) as escolas dos assentamentos que integram a rede pública de ensino, e sobre as quais a proposta de educação do MST tem uma influência relativa, que está na dependência da capacidade de organização da comunidade local; (b) as Escolas Itinerantes e os cursos de educação profissional, que são experiências de maior autonomia pedagógica (MST, 2008), onde se implementam os princípios da educação do MST. A Escola Itinerante é uma forma específica de escola pública existente nos acampamentos, em alguns estados. Já os cursos de educação profissional (níveis técnico, graduação e especialização) são realizados em parceria com instituições públicas de ensino, às vezes em espaços do próprio Movimento (escolas ou centros de formação), apoiados (ainda que de forma insuficiente) por programas governamentais, como o PRONERA, e por iniciativas comunitárias, não sendo objeto de nenhuma política pública (GUHUR; SILVA, 2009: 342/342).

O envolvimento com a educação tem levado o MST, a partir dos anos noventa, a intensificar sua participação em fóruns, redes e campanhas em defesa do direito à educação. Dentro de um contexto de reforma do aparelho de Estado e, em cascata, de reformas educacionais, entrou na cena que disputa a formulação de políticas públicas. Guhur; Silva (2009) não inscrevem a atuação do Movimento na reconfiguração advinda da reforma do Estado, mas exatamente em sentido oposto. Ao não abrir mão da direção político/pedagógica e, de forma coeva, do financiamento estatal, o MST incorre e esbarra nos limites e contradições das relações institucionalizadas. Para ficarmos em dois exemplos, o PRONERA passa por emblemáticas as adversidades e constrictões e a Escola Itinerante, cuja continuidade tem sido posta em perigo, consoante visto.

Outrossim, Porto-Gonçalves vê como contraditória a relação do Movimento com o Estado. “Todavia, enquanto movimento social o MST tem também mantido uma rica e ambígua, alguns diriam dialética, relação entre a institucionalidade e a autonomia, entre a reforma e a revolução, para nos manter no escopo discursivo do campo da esquerda” (PORTO-GONÇALVES, 2005:27).

E por que as lutas ao redor dos sentidos e dos rumos da educação têm acirrado-se e conquistado as luzes do palco? Precisando melhor, a educação, pensada como hegemonia, sempre foi historicamente elemento de estratégia política. Logo, os setores dominantes lançam mão de vários meios para perfilá-la sob uma razão utilitarista e, para tanto, deve estar sob os cuidados de especialistas. Em contrapartida, os que advogam as lutas sociais priorizam a educação popular e defender o protagonismo dos seus sujeitos (LEHER, 2007). Sem, no entanto, secundarizar os esforços pela entrada nos sistemas formais.

Todo o quadro desenhado reafirma a luta pelos direitos, as contradições sociais e as alternativas que se apresentam. Nascimento (2009), ao analisar os processos de elaboração, estabelecimento e efeitos das políticas da Educação do Campo, formata um cenário de influências recíprocas entre as hegemonias em disputa reputadas como busca pela supremacia político pedagógica.

A primeira disputa é a mais óbvia, qual seja, o modelo agroindustrial de um lado e os movimentos sociais do campo do outro, com destaque para o CPT e MST. O modelo

agrário monocultor tem, historicamente, obtido anteparo do Estado por meio das esferas governamentais.

Para Martins (1993), os governos pós 64 mantiveram laços estreitos com o mundo rural capitalista. O autor avalia que os mandatos militares evidenciaram-se, em essência, politicamente restritivos e econômica e socialmente desenvolvimentistas e modernizadores. Os civis, afiliados ao liberalismo, combinaram uma base social de grande propriedade fundiária com natureza oligárquica.

Destarte, a reforma agrária é obliterada pelos políticos visto que a terra é fonte de poder e os trabalhadores rurais “(...) ao ocupar terra ou se manter na terra (MARTINS, 1993),” escapam ao controle oligárquico. E aos capitalistas propriamente ditos a reforma não interessa porque desorganiza o regime de propriedade da terra que, atualmente, figura mais como fonte especulativa do que produtiva. Para Martins (1993), a última premissa contraria inclusive a tese das esquerdas clássicas que advogam que a reforma agrária interessaria ao capital.

O Brasil combinaria arcaísmo e modernidade, sendo o mundo rural exemplar na questão. Do mesmo modo, convivem nas lavouras as avançadas tecnologias com as chamadas “condições de trabalho análogas à escravidão”. Também conhecidas por peonagem, é um regime de trabalho fundado na escravidão por dívida e presente não apenas em fazendas antiquadas, mas nas grandes empresas agrárias.²²⁰ “Essa forma não-capitalista, porque não salarial, de exploração do trabalho se determina, no entanto, pelo movimento do capital, na medida em que é uma mediação necessária do processo de reprodução ampliada do capital, nessas condições históricas” (MARTINS, 1993: 117).

E a educação? Os capitalistas ocupam o espaço econômico, mas não o espaço político (MARTINS, 1993) da pequena localidade ou do pequeno município e, por consequência, são indiferentes ao ensino lá instalado. Estas áreas são vistas como locais de investimento,

²²⁰ Notícia de 28/01/2004, conhecida nacionalmente como a ‘Chacina de Unai’: “Três fiscais e um motorista da Delegacia Regional do Trabalho de Minas Gerais, que fiscalizavam denúncias de trabalho escravo em fazendas, foram cercados e mortos na região noroeste do Estado. Segundo a CBN, o trabalho dos fiscais nunca foi tranquilo naquela parte do estado. Nelson José da Silva, lotado na DRT de Paracatu (MG), já tinha recebido ameaça de morte de um fazendeiro e de um gato, pessoa que contrata trabalhadores rurais. A procuradora Adriana Augusta de Moura Souza, do Ministério Público do Trabalho, disse ter tido acesso às informações de ameaça, em junho do ano passado e que na época, todas as providências foram tomadas pela Polícia Federal. Em entrevista à rádio CBN, ela contou as dificuldades de flagrar trabalho escravo e de investigar as ameaças aos fiscais”. São suspeitos de mandantes do crime, ainda não julgados, Antério Manica, posteriormente eleito prefeito de Unai, e Norberto Manica, chamado “Rei do Feijão”. Ver <<http://www.planalto.gov.br/secom/sinopses/sinrad/Sinrad040129.pdf>>.

descartando-se a sociabilidade,²²¹ já que os grandes proprietários e altos executivos das multinacionais de plantio e comércio de insumos não moram nas cidades onde exploram a monocultura e/ou a pecuária.

Se, por um lado, a educação das populações rurais não merece maior apreço por parte do agronegócio, por outro, a Educação do Campo é por ele desaprovada. A reprovação justifica-se porque, segundo avaliação do empresariado e patronato rurais, a Educação do Campo estaria impregnada de “ideias, interpretações e projetos históricos” divergentes dos seus ao confirmar a oposição entre agronegócio x agricultura camponesa:

Porque o agronegócio pode atender suas demandas de outra forma, o que historicamente também tem incluído o uso do sistema público para formação de seus quadros (através das escolas técnicas e agrotécnicas federais, por exemplo). Tenta usar a Educação do campo a seu favor, mas não precisa de um sistema público de educação *no* campo para isso (até porque ele pode ser perigoso aos seus interesses, em médio prazo) (CALDART: 2009: 57, grifos do original).

Também alguns governos, aliados históricos da agricultura capitalista, trabalham para cooptar o núcleo da Educação do Campo, qual seja, a direção política e pedagógica ensejada pelos movimentos sociais:

Por outro lado, se os governos não tiram do foco da Educação do campo os movimentos sociais, seu protagonismo, há uma traição à lógica estrutural da política instituída e ao projeto de classe do Estado que representam. Algo que não ousam (ou nem pensam) fazer em outras áreas, tampouco ousariam nessa (CALDART: 2009: 57).

Ou seja, o âmago de desacordo radical entre a agroindústria e as organizações e movimentos sociais não reside no fato da Educação do Campo reivindicar educação por meio do acesso de crianças, jovens e adultos às salas de aula. A discordância está na condição imperiosa, por parte dos movimentos sociais, de construir um *corpus* de teorias e metodologias vinculadas a uma pedagogia cuja identidade somente adquire sentido pela cultura dos povos do campo, pela

²²¹ Campos Lindos (TO) tem a maior sojicultura do estado e ocupa o primeiro posto entre os municípios do país no Mapa da Pobreza e Desigualdade do IBGE de 2008. O Projeto Agrícola Campos Lindos desapropriou a fazenda Santa Catarina, indenizando cerca de 80 famílias que estavam de posse da terra há mais de 40 anos. Receberam R\$ 10,00 por hectare. A senadora Kátia Abreu (DEM), liderança nacional do agronegócio e da bancada ruralista, e seu irmão receberam 1.200 hectares do Instituto de Terras do Tocantins. Foi, por assim dizer, uma reforma agrária às avessas. Fonte: reportagem ‘Pobre município rico’ da Revista do Brasil nº41, novembro/2009.

luta em permanecer e/ou conquistar a terra, pela compreensão da educação amarrada à transformação da sociedade brasileira.

Deste modo, a Educação do Campo é atacada pelos ruralistas por ter como objetivo desmontar a lógica da expansão do capitalismo no meio rural. Concorrentemente, tolera-se e até mesmo reclama-se a intervenção estatal na questão educacional. A educação tem voltado à agenda porque consoante o pensamento empresarial ruralista: i) a reestruturação produtiva exige mão de obra mais qualificada e reformas nas finalidades e currículos são requeridas na perspectiva da gestão do agronegócio; ii) a modernização da agricultura incorporará a agricultura familiar e os camponeses devem ter uma formação mínima para esta possível integração; iii) as escolas têm sido veículos de difusão do agronegócio por meio de materiais didáticos e paradidáticos produzidos por empresas ligadas ao setor (CALDART, 2009).

Elementos ligados às forças opostas aos grandes proprietários e empresas continuam agindo neste plano. Novos movimentos e grupos de pressão abraçaram a causa da Educação do Campo (CONTAG, FETRAF, MAB, FEAB etc), o que tem feito crescer sua capacidade de influência nas decisões governamentais. Ademais, políticas focais, como a do PRONERA, resultaram em dilatação da “consciência do direito” aos estudos, inclusive superiores. Merecem ser registrados os inúmeros cursos de formação vinculados aos movimentos sociais, vide o caso da ENFF, revertendo-se num acúmulo de forças no “campo progressista” (CALDART, 2009).

Por último, mas não menos relevante – o Estado tem sido obrigado a responder aos acordos internacionais na área de educação e vê-se no encargo de apresentar índices de alfabetização e escolarização mais positivos que os atuais, aquém do destaque que julga poder alcançar na condição de país “emergente”. A necessidade de prestar contas em nível mundial acaba não sendo contestada, ao menos publicamente, por nenhum grupo organizado, por mais veemente que seja o seu perfil conservador, conforme vimos na seção Influências Globais.

Deste modo, o circuito mais evidente entre as hegemonias em disputa pode ser apontado em torno do que Nascimento (2009) identificou como aquele que se desdobra entre conservadores (modelo agrário monocultor representado pelo agronegócio e latifúndio) e progressistas (movimentos sociais do campo, dentre os quais o pesquisador destaca o MST e a CPT).

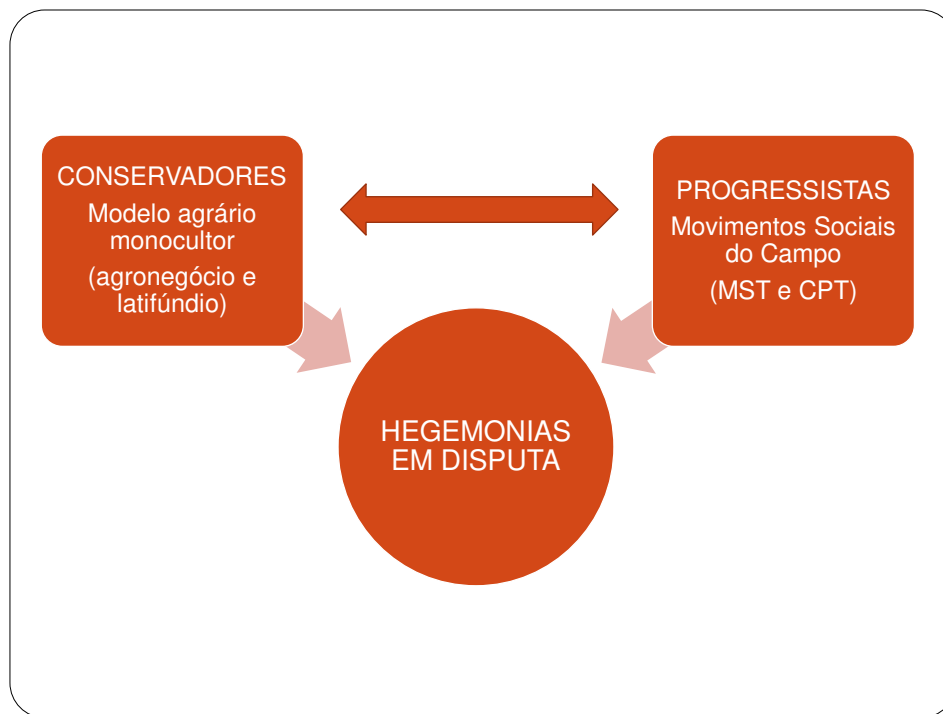
Diante do cenário acima, a professora D'Agostini (2009) argumenta que: i) as reivindicações e a luta por “outra educação possível” emanam unicamente dos movimentos sociais mediante pressões e denúncias do atual estado de coisas, tais iniciativas não partem do agronegócio; ii) apesar da expansão e modernização da agricultura capitalista no Brasil, os pilares históricos de uma agricultura dependente praticamente não se alteraram (grande extensão de terras, monocultura, produção de matéria-prima para exportação, utilização de mão de obra desqualificada e barata). A manutenção deste perfil gera pouca necessidade de profissionais especializados, por isto o agronegócio ainda não se debate pela necessidade de alterar a escola pública rural (D'AGOSTINI, 2009).

Por esta ótica, a Educação do Campo, na condição de proposição original e originária dos movimentos e organizações sociais, vincula-se a um determinado projeto de campo e a uma contradição de classe que contrapõem ruralistas e comunidades locais:

A agricultura capitalista destrói a diversidade existente na natureza dos camponeses, dos quilombolas e dos povos indígenas; enquanto que a Educação do Campo é a luta dos camponeses contra o modelo de agricultura do agronegócio, que gera exploração, submissão e aumento da pobreza no campo. Esse modelo de produção agrária, que traz o empobrecimento para o campo e, conseqüentemente, para os trabalhadores rurais, está enraizado na estrutura agrária, na concentração de terra pela oligarquia brasileira, desde a colonização (SOUZA et al, 2008: 50).

A representação esquemática que se segue elucida a linha diretriz do pensamento do autor, perfilando conservadores e progressistas em oposição e em disputa pelas concepções de campo e de desenvolvimento econômico e social. Logo, e pelo visto até o momento, estes segmentos acabam por entrar em contenda pelas acepções do que é, para que e para quem serve a educação:

Esquema 3 – Hegemonias em Disputa – Conservadores X Progressistas



Fonte: Esquema elaborado por Claudemiro Godoy do Nascimento (2009).²²²

A segunda disputa, de caráter endógeno, é travada pelos diferentes segmentos de ação coletiva – movimentos e organizações sociais, universidades, organizações educacionais. Situam-se no mesmo campo denominado progressista, mas desejam angariar espaços, plantar ideias, ampliar domínios. No balanço de dez anos de Educação do Campo, Caldart (2009) afirma que, em seu nascedouro, não era possível vislumbrar dinâmicas que são mais cristalinas hodiernamente: o destaque dado ao polo do agronegócio, a marginalização do projeto de reforma agrária, a perda de aliados quando da recolocação da educação rural na pauta de negociação com os governos.

Como a Educação do Campo, nos moldes gestados originalmente, ainda não é uma política pública consolidada, inexistente uma estrutura que garanta atendimento cabal em todas as etapas e modalidades. Tais circunstâncias alimentam a procura pela ocupação das brechas

²²² Os quadros do pesquisador foram apresentados na defesa do Doutorado na UnB em 2009: 'Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa'.

possíveis. “O que tem ocorrido com frequência é uma disputa por espaços de hegemonia – por programas/projetos, recursos – entre movimentos, instituições de ensino, ONGs o que contribui para que se disperse o orçamento para este fim e não se atinjam os objetivos” (NASCIMENTO, 2009: 200).

A pluralidade interna torna explícitas as diferenças e os conflitos, visto que os sujeitos sociais atuam na esfera da visibilidade. Ademais, esta heterogeneidade não emerge apenas quando há um canal de negociação com os governos ou quando certas políticas são acatadas pela estrutura estatal. A própria constituição do “campo movimentalista” ²²³ agregou grupos que, desde sua gênese, imbuíam-se de “projetos políticos e caminhos para a transformação social” diferenciados, mas que, ao longo das décadas de 1970/80, construíram um *locus* comum de discurso e ação.

Os anos 1990 desenharam novos contornos aos movimentos civis. Entre eles, a constante explicitação da multiplicidade de intenções, da dessemelhança de posturas e pleitos, das clivagens e ambigüidades pré-existentes. Por um certo período, estas foram deslocadas para um segundo plano em função do elemento unificador - a luta contra a ditadura (GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA, 1998/1999). No meio rural, “novos atores” “entraram em cena”, inclusive frutos de dissidência do campo movimentalista. Apesar de longa, a citação seguinte auxilia na visualização da complexidade e diferenciação destes movimentos, sem ainda esgotar todos os que atuam no campo:

O mais destacado deles é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surgido a partir do final dos anos de 1970 (...). Sua pauta de luta de maior evidência é a busca de acesso à terra para os trabalhadores “sem-terra”. A Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (FETRAF) é herdeira do sindicalismo rural da Central Única dos Trabalhadores (CUT) que se constitui em oposição ao sindicalismo oficial da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), iniciado a partir do final dos anos 70. (...). O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é fruto de uma articulação de vários movimentos locais que se mobilizaram em várias regiões do país contra obras de construção de barragens desde meados dos anos 70 (...). O Movimento das Mulheres Camponesas (MMC) foi formado por vários movimentos de mulheres agricultoras ou trabalhadoras rurais de várias partes do país que vinham se organizando pelo menos desde os anos 80. (...) O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) se constitui a partir de metade

²²³ Expressão tomada do Grupo de Estudos sobre a Construção Democrática da Unicamp.

dos anos 90 como uma dissidência do sindicalismo da CUT rural no Sul do país (...) (PICOLOTTO, 2008: 01).

Picolotto (2008), ao acompanhar estes movimentos, evidencia seus processos internos de diferenciação. Em 1999, ocorreu a formação oficial da seção brasileira da Via Campesina²²⁴ (integrada pelo MST, MPA, MAB, MCC, CPT). Em 2001, a constituição do sindicalismo da FETRAF no Sul e, a partir de 2005, em nível nacional. A constituição ampliada destas duas organizações firmou diferentes estratégias de ação. A Via Campesina aparenta priorizar o enfrentamento da ordem estabelecida, visando desprovê-la de legitimidade e construir novas formas socioeconômicas. A FETRAF aparenta contribuir para a alteração das instituições existentes, mas no sentido de democratizá-las e adequá-las às pretensões de sua base social:

Estas duas organizações passaram a traçar diferentes estratégias de ação, identidades políticas e projetos de porvir. Enquanto a FETRAF procura constituir e positivar um sujeito (“agricultor familiar”) produtor de alimentos para o mercado interno, que precisa ser apoiado com políticas públicas para desenvolver-se; os movimentos da Via Campesina buscam criar um sujeito (“camponês”) que resiste ao modelo de agricultura de *commodities*, transgênica, para o mercado internacional e, ao mesmo tempo, torna-se um “guardião” da biodiversidade genética, para isso, precisa enfrentar as empresas transnacionais e as políticas estatais que apóiam o agronegócio. Dessa forma, estas duas organizações estão procurando “fazer” ou “produzir” dois sujeitos políticos distintos entre si a partir de uma base de “colonos” com muitas semelhanças (PICOLOTTO, 2008: 06/07).

De tal sorte, as oportunidades de participação social instauram novas tensões, advindas da necessidade de partilhar poder e responsabilidade e de exercer o controle mútuo até as dificuldades próprias de elaborar uma política pública que se alimenta de experiências populares sem descaracterizá-las ou sufocar seu “núcleo duro” (PICOLOTTO, 2008). Na Educação do Campo, por exemplo, tomemos a relação do MST, com sua trajetória educacional consolidada, e as universidades públicas e comunitárias com as quais mantém parcerias:

No caso do MST, a preservação da sua própria autonomia e do total controle sobre o processo de alfabetização dos assentados parece ter condicionado o tipo de relação estabelecida com seus próprios aliados: os professores universitários envolvidos nos projetos, por exemplo, ressentem-se da prioridade excessiva atribuída à formação política em detrimento do processo pedagógico

²²⁴ A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, de trabalhadores rurais sem terra, mulheres camponesas e comunidades indígenas em cerca de 175 países da América, Ásia, África e Europa. Conferir em <http://www.social.org.br/cartilhas/cartilha003/cartilha012.htm>

propriamente dito. Essa mesma postura tem sido identificada nas relações entre lideranças e bases do movimento, onde uma disciplina rígida e o cultivo da autodenominada “mística” parecem ser os mecanismos predominantes para manter a coesão do movimento (DAGNINO, 2002: 286).

As relações entre o aparato estatal, a esfera universitária e os representantes de governos e movimentos são constrangidas por desafios de ordem interna e externa. Em um rumo diferente, os movimentos mencionam a dificuldade de trabalhar com a universidade “(...) devido à lógica da cultura universitária, que em geral tem pensado a complexidade do mundo a partir dos seus feudos de poder enraizados na lógica dos institutos e departamentos, sem a inclusão da subjetividade, da afetividade, da formação de valores, partindo de uma visão estritamente técnica (...)” (FREITAS, 2006: 08).

Valença (2009), ao escrever sobre as relações entre MST e UPE (Universidade de Pernambuco) no convênio firmado para a implantação da Pedagogia da Terra, especifica alguns elementos de tensão. Um deles, a contraposição de práticas singulares - a prática isolada da Universidade e a coletiva do Movimento. Outro, as dificuldades no diálogo nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Também notou que o contato entre o MST e a Universidade incomodou educandos, educadores e funcionários antigos. E, ao mesmo tempo, despertou atitudes solidárias de educadores e alunos que auxiliaram na superação de estorvos próprios dos que estavam distante da sala de aula.

Mais um embaraço situa-se no estranhamento de um programa de escolarização formal e formação docente – o PRONERA - vincular-se a um instituto do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).²²⁵ Este alega que assume o Programa por três razões,²²⁶ a saber: i) os altos índices de analfabetismo e baixa escolarização nas áreas de reforma agrária; ii) a disposição do MEC em atuar no ensino regular e a do Programa em priorizar a EJA, e iii) a inclinação dos dirigentes municipais em considerar os assentamentos como áreas federais.

As parcerias efetivam avanços na escolarização dos trabalhadores rurais, porém não suprimem o “(...) fato de a educação ainda ser assumida de forma “artesanal” dentro do

²²⁵ Do ponto de vista histórico, a situação não é nova, conforme aponta pesquisas de Sônia Regina de Mendonça, mencionadas no capítulo 2.

²²⁶ Ver Manual de Operações do PRONERA – MDA. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf>

INCRA. O mesmo quadro ocorre nas universidades que, apesar de estarem envolvidas, não assumem a dimensão que a proposta exige” (FREITAS, 2006: 09).

Igualmente, o formato da Pedagogia da Alternância é foco de dissensão entre CFRs, EFAs, FUNDEP e ITERRA. As CFRs ofertam educação formal, mas priorizam o trabalho agrícola. As EFAs não descuidam do trabalho agrícola, porém convergem maiores esforços para a escolarização. Ambas são firmemente compromissadas com a Pedagogia da Alternância, inclusive na manutenção do termo em suas publicações e na defesa das práticas sociais relacionadas ao trabalho. Não obstante, uma grave contradição advém da adoção incondicional da divisa da permanência no campo: como nele permanecer se não há terra e trabalho para os jovens formandos? (RIBEIRO, 2008).

A pesquisa aponta que, mesmo que a FUNDEP e o ITERRA sustentem uma formação alicerçada em tempos/espacos alternados de trabalho e educação, a produção teórica e o acompanhamento de experiências revelam uma tentativa de superação da Pedagogia da Alternância. A alternância seria mais um modo de operacionalizar a organização entre tempo/escola e tempo/comunidade do que uma pedagogia propriamente dita. As organizações “(...) afirmam o seu vínculo com um projeto popular de sociedade que venha a superar as relações sociais de produção construídas sobre a propriedade privada dos meios de produção, entre eles a terra, e de sobrevivência” (RIBEIRO, 2008: 42). Mas o caminho para impetrar tal intento é longo e íngreme. Também aí se apresenta o problema dos jovens formandos.

Outro item a ser levado em conta, qual seja, “a exigência de qualificação – técnica e política” dos representantes da sociedade civil. A qualificação aprofunda as assimetrias não somente nas relações entre Estado e campo movimentalista, mas também no interior deste. As iniciativas dos movimentos e organizações na proposição e implantação de políticas a partir de reivindicações requerem “domínio de um saber técnico especializado” (entender e elaborar planilhas, orçamentos, formulários, projetos etc) e “conhecimento sobre o funcionamento do Estado, da máquina administrativa e dos procedimentos envolvidos” (DAGNINO, 2002: 284).

Adquirir a qualificação implica em: i) investimento de tempo e energia que desfalca o nexo que deve ser mantido junto à base; ii) prejuízo da rotatividade dos sujeitos porque os mais qualificados acabam se perpetuando como representantes; iii) aprofundamento das desigualdades sociais mais amplas (DAGNINO, 2002). Todavia, a autora relata que representantes do campo movimentalista enxergam na formação fonte de inquietação e procuram

agir sobre o problema. O MST, por exemplo, tem angariado reconhecimento por suas experiências no campo educacional.

A hegemonia acerca da Educação do Campo é objeto de contenda entre seus postulantes, tanto para os pioneiros quanto para os que foram agregando-se à causa. A assertiva expõe que os movimentos têm, cada vez mais, a educação (e a escola) como uma de suas bandeiras principais, o que não deixa de ser alentador. Há uma coincidência de objetivos imediatos, mas não necessariamente de projetos políticos. Os embates devem ser avaliados como “(...) resultado de relações complexas de forças heterogêneas, que envolvem atores os mais diversos, numa disputa entre projetos políticos diferenciados à qual a sociedade civil, como vimos, não está infensa” (DAGNINO, 2002: 297).

As tendências internas da Educação do Campo não compõem um jogo de soma zero, onde um anula o outro. Áreas de influências, ritmos e espaços de atuação, capacidade de organização, entre outros fatores, conjugam-se na busca de autoridade, controle, prestígio, crédito. Ou, como no texto de Souza, ao recorrer a Émile Poulat, “(...) é um típico caso de conflito no consenso ou de consenso no conflito” (SOUZA, 2004).

O pesquisador elegeu organizações e movimentos que, em sua avaliação, atuam de forma melhor sistematizada em termos de proposições e práticas. Demonstra, pelo diagrama, que estas alterações não se fazem sem mútuas implicações, influências e interdependências entre as organizações, instituições e movimentos sociais:

Esquema 4 – Hegemonias em Disputa – Segmentos da Ação Coletiva



Fonte: Esquema elaborado por Claudemiro Godoy do Nascimento (2009).

A terceira disputa refere-se ao dilema que contrapõe movimento social e institucionalização. Os movimentos vivem as vicissitudes de manter sua independência em relação aos governos e/ou atender às necessidades imediatas das populações rurais. Há tensões e contradições no percurso da Educação do Campo e políticas públicas e movimentos sociais e Estado.

Os anos 1990 redefinem o cenário das lutas sociais no Brasil, atravessado por crise e mudança. Na década imediatamente anterior, “a participação social era um ponto de pauta na agenda política das elites políticas” em função da “crise de governabilidade das estruturas do poder de Estado” legada da ditadura, e também pela “legitimidade das demandas dos movimentos sociais” e consequente “conquista de espaços institucionais” (GOHN, 2003: 30).

A conjuntura interna, eivada de problemas, e a externa, marcada pela globalização e novas políticas sociais, alteram a agenda política. O “critério da

representatividade institucional, após processo de debate e consulta” acaba subsumido pelo “critério pessoal, individual, de indicação, baseado nas qualidades de ser “um notável” em determinada área de atuação”. Outra inflexão aparece no modo como “(...) as políticas são formuladas para segmentos sociais, dentro de um recorte que privilegia os atores sociais que serão parceiros, e não mais os segmentos segundo o recorte das classes sociais” (GOHN, 2003: 31).

O conjunto de adversidades não impediu, no entanto, que processos e canais de participação fossem formatados por uma combinação de fatores, a pressão dos movimentos sociais e a postura governamental de transferir parte de suas responsabilidades para a sociedade civil. Através destes canais, as negociações em torno dos interesses dos “desfiliados” tornaram-se possíveis. Como efeito colateral, viabilizaram demandas que, mesmo provenientes das carências populares, caracterizavam-se como particularistas, estimuladas e afinadas com os interesses das elites políticas. Eram demandas oriundas de “coletivos que norteiam suas concepções a partir da lógica de resultados”, cuja obtenção depende do “grau de integração à máquina estatal” de forma subordinada. A Força Sindical²²⁷ e o programa Comunidade Solidária²²⁸ podem ser tomados como exemplos, não sendo únicos.

Porque, se desde a década de 1980, os coletivos com este perfil eram “interlocutores ocasionais”, em seguida tornaram-se privilegiados instrumentos e expressão dos interesses e das políticas estatais (GOHN, 2002). A professora elucida a nevralgia deste processo, elegendo o financiamento como ponto fulcral. Na citação, que é longa, faz-se necessária porque sintetiza as contradições vivenciadas também pelos defensores e atuantes da Educação do Campo, movimento que se ergue no período enfocado:

Nos anos 90, o que era ocasional se institucionaliza e os atores sociais privilegiados, convocados a ser parceiros das novas ações, são os tradicionais aliados do poder. O movimento social mais combativo, que se encontra fragilizado e fragmentado por sua crise de identidade, disputas internas etc. não tem nenhuma garantia de participação nas novas políticas porque ele tem uma formatação que não é condizente com as exigências das políticas de parcerias,

²²⁷ Central sindical fundada em 08/03/1991 que teve como primeiro presidente Luiz Antonio de Medeiros. Livro Vito Giannotti (2002), ‘Força Sindical – a central neoliberal’ analisa sua história, acordos, ações e sujeitos dentro de uma perspectiva de instituição “abertamente patronal” e atrelada a um “sindicalismo de resultados”.

²²⁸ “O Conselho Consultivo da Comunidade Solidária definiu que a diretriz de seu trabalho seria o incentivo à parceria entre Estado e sociedade”. Ver: <<http://www.transparencia.al.gov.br/ruthcardoso/projetos-e-realizacoes>>. As iniciativas educacionais do Conselho já foram abordadas no capítulo 2.

e fora das políticas públicas não há recursos financeiros porque os financiamentos internacionais escassearam. A questão financeira é um dos nódulos principais da complexa relação dos movimentos com o Estado. Todos os movimentos reivindicam e apregoam a autonomia e independência ante o Estado. Mas, na prática, o total isolamento nunca existiu porque, conforme análises de Oliveira (1994), os fundos públicos são, no sistema capitalista, pressuposto do financiamento tanto da acumulação do capital quanto da reprodução da força de trabalho, e este padrão de financiamento altera a natureza dos conflitos sociais, que passam a girar fundamentalmente em torno do Estado. É impossível obter as demandas que os movimentos populares reivindicam fora da esfera estatal. O Estado tem definido linhas de atuação aos movimentos à medida que cria programas sociais, com subvenções e financiamentos. A questão está na postura que o movimento adota perante essa realidade (GOHN, 2003: 32).

A distribuição e gestão de fundos públicos, tendo a sociedade organizada como comparsa, dirige-se para projetos pontuais (jovens, crianças, mulheres etc) em detrimento das grandes áreas sociais (saúde, educação, moradia etc). Esta “nova gramática” desorganizou os modos tradicionais de levantar demandas. Na ordem do dia entraram a proposição e o ativismo, substituindo a reivindicação – agora tida como sinônimo de passividade – e os prazos e resultados rápidos - substituindo as reuniões e discussões demoradas. “O militante foi se transformando no ativista organizador das clientelas usuárias dos serviços sociais” (GOHN, 2007: 37).

Dos anos 1970 até metade dos 1980, o consenso era a construção de um “contrapoder popular, uma força popular, independente do Estado”. Em seguida, com a transição democrática, os movimentos são elevados a “interlocutores privilegiados com o Estado”. E, na década posterior, os que sobreviverão à sua “crise interna” debateram-se por uma “forma democrática, a pública não-estatal”.²²⁹ Entretanto, a crise foi sentida e a ala do movimento popular mais resistente não cresceu.

²²⁹ Conceito controverso que deu margem a inúmeras ações governamentais a partir da década de 1990. Reproduzimos o verbete ‘público não-estatal’ do Glossário ‘Navegando pela Educação Brasileira’: “Concepção muito disseminada nos anos 1990, no Brasil, o *público não-estatal* deu forma a uma das principais medidas das reformas educacionais no período, a saber, a transferência de atividades realizadas pelo Estado ao setor privado. O pressuposto do público não-estatal é de que o Estado é burocrático, ineficiente e ineficaz na execução de serviços públicos como a educação, deixando o setor privado encarregado de oferecer tais serviços, para o qual recebe recursos estatais. Como se trata de um serviço para grandes contingentes populacionais, convencionou-se chamar de “público”; e já que é executado pelo setor privado supostamente sem fins lucrativos (confessional, filantrópico ou comunitário), então **público não-estatal**. Seu principal difusor, no Brasil, foi o economista Luis Carlos Bresser Pereira, que esteve à frente do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (criado em 1995), especialmente criado para realizar esta reforma. Para o seu estudo é fundamental consultar o **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado (1995)**, documento do Ministério da Administração Federal e da Reforma do

Para além da crítica à institucionalização, há quem fale em fim da “Era dos Movimentos Sociais”, período compreendido de desde fins de 1970 até a Constituinte (1987). O que temos, na conjuntura nacional, é um “(...) pacto fordista tupiniquim, que gera inclusão no mercado de consumo, mas não inclusão no processo decisório da política pública brasileira” (RICCI, 2009: s/p). Esta situação absorve a “ousadia moral da ousadia” que caracterizou o campo movimentalista brasileiro:

Quase não existem movimentos sociais brasileiros tal como ocorreram nos anos 80. A quase totalidade deles é, hoje, organização. Movimento social não possui hierarquia, se caracteriza por mecanismos de democracia direta para tomada de decisões e luta por direitos, utilizando o conflito aberto como prática política. O que temos hoje são organizações populares, com hierarquia, orçamento fixo, fontes de recursos regulares, formação política e técnica própria, equipamentos e segmento administrativo. Na prática, disputam entre si a obtenção de recursos. O que não significa que não mobilizam socialmente. Mas perderam a lógica anti-institucionalizante e o ideário comunitarista-cristão do final do século passado (RICCI, 2009: s/p).

De qualquer forma, Gohn (2007) avalia que o ciclo das políticas neoliberais esgotou-se porque “fizeram água” junto às camadas médias e parte das elites. A pobreza, o desemprego, a violência, cada vez mais evidentes, não se encaixam no apelo à modernidade que sustentava o discurso acerca dessas políticas. Embora a autora não afirme que os movimentos foram levados a cabo, reconhece uma situação de crise pelos motivos anteriormente vistos.

Atualmente, a demanda por uma escola do campo construída e dirigida pelos povos do campo ganhou capilaridade nacionalidade. A expressão ‘Educação do Campo’ seduziu acadêmicos, secretarias e profissionais da educação, pesquisadores, enfim, uma certa oficialidade e notoriedade. Uma nova relação delinea-se entre as organizações e movimentos sociais e os sistemas de ensino:

Com efeito, os sujeitos sociais coletivos do campo entram agora no espaço cultural e propriamente físico-estrutural da escola, das redes públicas escolares. Em outros termos, esses sujeitos sociais que continuam a fazer educação dita “não-formal” para formar seus quadros, agora, com métodos e técnicas

Estado. Igualmente fundamental é consultar a obra de Luis Carlos Bresser Pereira, **Estratégia e estrutura para um novo Estado (1997)**. Sobre os impactos dessa concepção nas políticas educacionais, ver João dos Reis Silva Jr., **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC (2002)**; João dos Reis Silva Jr. e Valdemar Sguissardi, **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudança na produção (1999)**”. MINTO, Lalo Watanabe, grifos do autor.

acumulados na experiência de Educação Popular, ocupam também o território da escola, levando para os domínios da educação formal a mesma bagagem metodológica e teórica da Educação Popular (MUNARIM, 2008: 68).

O professor citado, ao examinar a questão, ajuíza “duas proposições que se contradizem mutuamente” e aguçam-se no horizonte da Educação do Campo: a perspectiva de quebra do Estado por meio de uma luta vanguardista ou a validação de acordos para a conquista das políticas públicas. Em verdade, temos aqui o dilema que o campo movimentalista como um todo tem enfrentado, especialmente a partir da paulatina redemocratização do país – um pé dentro, um pé fora do Estado.

Dagnino (2002) analisa este dilema sob a ótica dos possíveis “encontros entre o Estado e a sociedade civil”, engendrados desde que a oposição, o confronto e o antagonismo contra a ditadura perderam espaço para uma postura mútua de empenho em negociar interesses. Os cenários específicos dos encontros variam e não são necessariamente estanques, por vezes interagem:

a) relações menos formalizadas, pontuais, cuja iniciativa pode ser de uma das partes. Os objetivos, funções e procedimentos são definidos conjunturalmente e são suscetíveis às correlações de força;

b) relações formalizadas que incluem legislação, objetivos, funções e procedimentos, além de perfil estável.

Diante dos cenários postulados pela pesquisadora, podemos afirmar que a Educação do Campo tem percorrido a via da formalização frente à legislação, diretrizes operacionais, resoluções que dizem respeito aos sistemas escolares de educação básica. Ressalve-se que estamos falando de proposições, visto que resultados e efeitos carecem de estudos de outros contextos do Ciclo de Políticas.

Iniciativas como o PRONERA, no entanto, envolvem situações de avanços e recuos como contingenciamento ou liberação de recursos, capacitação desigual para cumprimento dos trâmites burocráticos, dificuldade para estabelecer alianças entre os parceiros, exercício contínuo de negociação entre os sujeitos comprometidos com o Programa. Ou seja, mais afinado ao primeiro cenário das relações menos formalizadas.

Essas relações, mais ou menos sistemáticas, representam desafios teóricos e práticos para o campo movimentalista e para o Estado. Dagnino (2002) acautela que o processo

de participação, fragmentado e contraditório, sucessivamente associa-se a múltiplos fatores, “(...) eliminando qualquer possibilidade de conceber a sociedade civil como o demiurgo do aprofundamento democrático” (DAGNINO, 2002: 279).

Um destes fatores é o Estado, tido como um “conjunto de forças” instalado nos âmbitos municipal, estadual e federal e com uma estrutura desenhada de tal forma que “(...) permanece largamente intocado e resistente aos impulsos participativos” (DAGNINO, 2002: 279). Outro, a política partidária - permeada em grande escala por relações de favor, personalismo, patrimonialismo – o que acaba por não motivar ou satisfazer os que buscam a participação direta.

A matriz cultural também possui seu peso no complexo processo de democratização. “Por um lado, o autoritarismo social e as visões hierárquicas e excludentes da sociedade e da política (...)” dificultam a participação. Por outro, o cotejo entre esta matriz histórica de arbitrariedade e o ressurgimento da participação popular produziu os “principais resultados democratizantes” (DAGNINO, 2002: 280).

Assim, os encontros entre Estado e sociedade civil podem ser descritos como tensos e conflituosos. Os níveis de tensão e conflito estão sujeitos ao quanto compartilham as partes envolvidas. A natureza das alterações gira em torno da repartição do poder e dos diferentes projetos políticos, ou seja, dos “(...) interesses expressos em escolhas políticas (...)” (DAGNINO, 2002: 282).

No caso da Educação do Campo, a transição “(...) da política produzida nos movimentos sociais para o pensar/pressionar pelo direito do conjunto dos camponeses ou dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2009: 51) implicou em envolvimento direto com o Estado para tomar parte da elaboração das políticas públicas. Não por acaso, a II Conferência teve como mote “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”.

O MST sempre lutou por escolas públicas e o próprio percurso da Educação do Campo delineou a dimensão da política pública. Quando a Educação do Campo começa a ser pensada para além dos movimentos sociais e quando pretende interferir na agenda educacional, o horizonte de política pública é desenhado com traços marcantes (CALDART, 2009).

A relação entre os movimentos sociais do campo e as políticas públicas institucionalizadas possui “fases e faces”. A análise que se segue tem como objeto um universo das relações gerais entre Estado e MST, mas também é exemplar para acompanhamento do

movimento de recuos e avanços pelos quais têm passado a Educação do Campo. Afinal, consoante visto, o MST é um dos genitores que assina a certidão de nascimento da Educação do Campo.

Tomando como referência o estudo de Marques (2006) sobre a relação entre Estado e MST, podemos correlacioná-la ao espectro em foco. Primeiro, em função da liderança que o MST impôs nesta interface quando comparado aos outros movimentos. Segundo, em vista da trajetória histórica tanto dos sem terra quanto dos governos que tivemos no período em questão.

A primeira fase da conexão entre Estado e MST compreende a reconstrução democrática, ou seja, desde metade dos anos 1980 até o começo dos 1990. A reforma agrária deu passos rumo à efetivação e os sem terra não foram alvo de repressão direta por parte do governo Sarney. Diante da iminência dos pleitos populares, as elites agrárias organizaram-se para barrar a combatividade dos trabalhadores rurais, fundando a UDR. Destarte, o governo procurava o “caminho do meio”, auscultando os apelos da base, mas honrando os acordos selados com os setores dominantes:

“O Estado administra esse impasse por meio de uma conduta que procura conciliar os seus compromissos com as elites envolvidas em negócios agrários com a necessidade de manter a pressão social sob controle, desenvolvendo ações emergenciais e pontuais no campo sem atingir o âmago da questão agrária. Não resta outra alternativa aos movimentos que não a continuação da luta” (MARQUES, 2006:185).

Conforme Marques (2006), o MST aliou-se à CONTAG e ao departamento rural da CUT em defesa da reforma agrária. As fissuras apareciam no pacto porquanto havia colisões para angariar a liderança e o reconhecimento do Estado, sendo que os sem terra alcançaram seu tento. O MST firmou-se como interlocutor privilegiado do governo, estruturou-se e territorializou-se nacionalmente. A formação de assentamentos fortalecia seu projeto político, abria novas frentes de luta e negociação. Por sua vez, Collor procurou debelar o movimento e refreou, o quanto pode, suas estratégias.

Na segunda fase, durante os mandatos FHC, o MST granjeou projeção internacional com ações de massa, pressionou o governo e percebeu conquistas pontuais. O incremento da visibilidade e influência do Movimento chocava-se com as políticas orientadas

pelo neoliberalismo que tencionavam, claramente, esvaziar o conteúdo político da participação popular ao substituí-lo por voluntariado e solidariedade.

Para Marques (2006), a massificação das formas de ação do MST amplificou o papel de porta-voz dos trabalhadores rurais e a reforma agrária manteve-se viva na agenda pública. Outros avanços ocorreram: lei do Rito Sumário,²³⁰ acompanhamento do Ministério Público nas etapas de reforma, instituição da Ouvidoria Agrária Nacional.

O Governo Lula inaugura a terceira fase, combinando inflexão com continuidade. A economia conserva os parâmetros estabelecidos no decênio anterior e o agronegócio mantém-se como beneficiário e colaborador da política econômica. O número de famílias assentadas mantém-se inferior ao estabelecido no Plano de Reforma Agrária. Todavia, novas contradições são produzidas nas relações entre o MST e o Estado.

Representantes dos movimentos e organizações de apoio à luta pela terra foram nomeados para cargos importantes no INCRA e no MDA. Nota-se um aumento na liberação de recursos para diferentes organizações ligadas, direta ou indiretamente, aos sem terra e aos assentados, incluindo o MST. Este financiamento direciona-se para projetos nas áreas de educação, formação, assistência técnica. “Essas ações contribuem para o fortalecimento de ramificações dos movimentos sociais no terceiro setor” (MARQUES, 2006: 189).

Hoje o MST desliza na ambiguidade em seu relacionamento com o governo. Criticava a ineficiência e lentidão das políticas de reforma agrária, mas apoiou a reeleição de Lula. “Se antes as ocupações de terra e caminhadas eram feitas pelo movimento como manifestações em favor da realização da reforma agrária, agora é para sua “agilização” (MARQUES, 2006: 190).

Este decurso cobra um preço que suscita a chamada “crítica solidária” (DALTRO, 2007), proveniente de setores da esquerda, notadamente a acadêmica. Por seu turno, o campo movimentalista apresenta suas estratégias e justificativas acerca dos seus encontros com o Estado:

Esta focalização de lutas, de articulações, de práticas, em torno da política pública vem representando ao mesmo tempo um avanço e um recuo, um

²³⁰ A Lei Complementar n.º 76, de 6 de julho de 1993, dispôs sobre o procedimento contraditório especial, de rito sumário, para o processo de desapropriação de imóvel rural, por interesse social, para fins de reforma agrária, e determinou a aplicação subsidiária, no que coubesse, do Código de Processo Civil.

alargamento e um estreitamento, radicalização e perda de radicalidade na política dos movimentos sociais do campo em relação à educação (CALDART, 2009: 52).

A crítica solidária avalia que o PRONERA marcou a passagem de uma postura revolucionária para uma conservadora. Daltro (2007), em uma breve revisão bibliográfica, mostra que a crítica possui três facetas a serem consideradas: a do agronegócio, a da cooptação dos movimentos sociais e a da postura reformista destes.

Na questão do agronegócio, observa-se que a presença do capital financeiro na agricultura tem seduzido e desmobilizado as forças geralmente favoráveis à reforma agrária na perspectiva de um possível ganho pela fusão das partes. E os movimentos sociais combativos, capitaneados pelo MST, não conseguem reunir os grandes setores desorganizados.

A cooptação pode ser ponderada pela adoção de pactos para viabilizar políticas públicas e ações afirmativas na arena educacional, as denominadas e minadas “estratégias em parceria” com os governos, as universidades públicas e os movimentos sociais rurais.

O reformismo aparece na missão redentora que o campo movimentalista atribui à educação e à formação da militância, o que redundou em um recuo das lutas por um modelo de sociedade radicalmente diverso deste. A aceitação das parcerias, que respondem a um apelo imediato de dívidas históricas, carrega um viés utilitarista e pragmático e toma para si as tarefas e responsabilidades do Estado. Se Daltro (2007) agrupa estas críticas em uma perspectiva solidária, nem por isto as mesmas deixam de ser contundentes e nevrálgicas.

Outra vertente acadêmica, no entanto, opta por ver este jogo político de outro mirante, DAGNINO (1994; 2002) e CARDOSO (1994), entre outros. Asseveram que a atuação conjunta pode ser relativamente bem sucedida justamente pela mobilização e organização dos movimentos sociais – não por seu refluxo ou “amansamento”, portanto – e por uma “coincidência de propósitos”. Tomando como exemplo convênios firmados entre MST para alfabetização dos trabalhadores (e anteriores ao atual governo federal), a autora afirma que as análises verificaram que não há “(...) evidentemente compartilhamento de projetos políticos. Mas há uma coincidência de objetivos: ao MST interessava a alfabetização dos assentados por razões vinculadas ao próprio projeto político do movimento; ao Estado interessava o crescimento quantitativo dos baixos índices de alfabetização existentes” (DAGNINO, 2002: 288).

As parcerias são ferramentas que podem impelir a ação estatal em um rumo mais democratizante sem, entretanto, ter ilusões quanto ao conservadorismo e hostilidades inseridas na estrutura estatal. Ressalte-se que as pesquisas apresentadas pela professora provam que, nas carreiras burocráticas, é possível encontrar compartilhamentos individuais de projetos por intermédio de funcionários que não se doam a uma concepção tecnocrática e elitista de Estado.

Se a hipótese de compartilhamento total de projetos políticos parece não se sustentar no caso da Educação do Campo, como avaliar sua incorporação, ao menos formalmente, pelas instâncias estatais? Uma das explicações estaria em uma “(...) complementariedade, por assim dizer, instrumental entre os propósitos do Estado e da sociedade civil”. Uma “confluência perversa” em que o Estado, por um lado, especialmente durante a década de 1990, adotou o ajuste neoliberal com sua bandeira, encolhendo e transferindo responsabilidades sociais. E, por outro lado, os movimentos sociais, a partir dos anos 1980, debatiam-se em torno de um “projeto participatório” de “extensão da cidadania e do aprofundamento democrático” (DAGNINO, 2002: 288). Assim, ambos, o aparelho de Estado e campo movimentalista, requereram uma sociedade civil ativa, não obstante por razões antagônicas.

Um momento importante, a posse do governo Lula, pôs em campanha as forças da Educação do Campo na esperança de quebrantar o velho paradigma da escola rural, presente no imaginário popular, nos encaminhamentos das elites, nas paredes (ou na falta delas) de pau a pique e chão de terra batida. A dimensão da política pública tornou-se mais concreta por causa das novas possibilidades abertas desde as eleições.

Contudo, a complexidade parece aprofundar-se diante da necessidade de definir, parceiros, aliados e adversários. Nem todos os aparelhos de Estado têm disposição para estear atitudes favoráveis a uma “um projeto popular de agricultura, de desenvolvimento do campo, do país (CALDART, 2009)” ou a um protagonismo dos movimentos sociais nas decisões a respeito da forma e conteúdo da Educação do Campo. “Por vezes, a estrutura arraigada e pré-existente não permite que proposições de inovação advindas do novo governo se enraíze no âmago do Estado, outras vezes, o próprio “novo” governo não as quer, isto é, nem todos os membros do novo governo se revelam assim tão novos” (MUNARIM, 2008: 72).

Para boa parte dos partidários da Educação do Campo, não há como construir um projeto alternativo sem admitir uma “radicalização” na ampliação de lutas e alianças, embates pela democratização do Estado e conjunção entre a educação dos trabalhadores e estas lutas. Não obstante, a “perda de radicalidade” se dá por concessões e estreitamentos que obrigatoriamente ocorrem em uma correlação de forças desigual para trabalhadores e contrária às ideias postas na pauta dos movimentos acerca dos contextos socioeconômicos:

Entrar na disputa de forma e conteúdo de políticas públicas, como buscam fazer os sujeitos da Educação do campo, é de fato entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe, com todos os riscos (inclusive de cooptação) que isso implica, mas também com essas possibilidades de alargamento de compreensão da luta de classes e do que ela exige de quem continua acreditando na transformação mais radical da sociedade, na superação do capitalismo (CALDART, 2009: 53).

A revisão das críticas do papel dos “espaços de participação” no cenário brasileiro mostra que análises decretaram sua “morte”, “refluxo”, “irrelevância”, “fracasso” em relação às expectativas levantadas. As avaliações baseiam-se no pressuposto de que esses espaços, indiscriminadamente, seriam portadores da capacidade de mudar o Estado e a sociedade, suprimir desigualdades e instituir a democracia (DAGNINO, 2002).

A produção de “políticas fragmentadas, setorializadas, pontuais, compensatórias, paliativas etc” seria outro alvo das críticas dos encontros entre Estado e sociedade. Segundo Dagnino (2002). classificar as políticas deste modo somente viabiliza-se ao eleger como referência “a verdadeira política pública”, possuidora de “sentido universalizante”. Os julgamentos avaliam que as políticas seriam pontuais e setorializadas por limitarem-se aos grupos e proposições particulares, seriam fragmentadas porque não há generalização, seriam paliativas e compensatórias visto que minimizam e recompensam os efeitos das desigualdades. Para a professora, é fácil e plausível concordar com as críticas. Mas o rigor científico exige um ir além.

Para evitar que tais adjetivos acompanhassem o substantivo ‘política’, importaria em convergir a sua formulação pelo Estado central e absorver os desdobramentos sobrevivendo desta atitude. Uma consequência, a correlação de forças diferenciadas poderiam ocasionar efeitos vários nas instâncias estaduais e municipais, exigindo grandes esforços para sua

realização. Outra consequência, a dificuldade em compatibilizar este modelo centralizado com a participação efetiva da sociedade civil. Mais, o “caráter pontual, emergencial, compensatório”, vistos sob o aspecto da precariedade e injustiça por muitos, poderia, inclusive, corresponder às características e aos anseios de outros (DAGNINO, 2002).

A partir de um nexo com este último argumento, continua a pesquisadora, a “verdadeira política pública” confundiria-se com um “projeto político dominante”. Neste caso, seria preciso lembrar que a sociedade civil não levanta uma única bandeira, também carrega projetos políticos antagônicos; que o peso da participação civil deve ser considerado em limites e possibilidade; que ainda não se difundiu ou se materializou “(...) um projeto político alternativo já capaz de articular as demandas fragmentadas, setorializadas, pontuais, emergenciais (...)”, próprias da sociedade civil (DAGNINO, 2002: 299).

As generalizações, positivas ou negativas, anuviam, por um turno, a complexidade das forças heterogêneas e a disputa de projetos políticos e, por outro, a necessidade de particularização dos contextos de participação (DAGNINO, 2002).

Caldart (2009) puxa este fio da meada ao avaliar que as chamadas políticas focais – PRONERA, PROCAMPO, entre elas – “(...) são importantes no jogo político, porque fazem emergir as contradições estruturais, e por isso mesmo são tão, e cada vez mais, combatidas pelas forças políticas dominantes” (CALDART, 2009: 55).

Em relação às iniciativas da Educação do Campo, a tendência que vem espraiando-se é a formulação de políticas – setorializadas - em cada ministério ou secretaria de estado, estilhaçando o que era inteiro - a visão de totalidade originária na esfera dos direitos (CALDART, 2009).

A concepção alargada de educação procedente dos movimentos sociais, a Pedagogia do Movimento, não se contenta em torná-la sinônimo de escola como tem feito os governos. É concebida como processo formativo de base dos trabalhadores capaz de romper com a visão de mundo numa lógica do capital, “politizando assim a luta pelo direito às formas de educação consagradas pela sociedade atual e fortalecendo seu engajamento” nas lutas (CALDART, 2009: 60).

Está posta, por segmentos dos movimentos sociais, o dilema: ou a Educação do Campo (política pública) ou a Pedagogia do Movimento. Caldart (2009) diz que o desmembramento entre Educação do Campo e Pedagogia do Movimento ou a substituição de

uma pela outra é impossível e indesejável para os movimentos sociais. Para a pesquisadora, que reconhece e também censura, em alguma medida, as políticas focais, a defesa incondicional da Educação do Campo nos moldes pioneiros desconsideram as conjunturas difíceis que não apontam saídas convenientes.

Esta suposta opção, entre a Educação do Campo como política pública e a Pedagogia do Movimento originária, implicaria em acreditar que “(...) as contradições pudessem se resolver no plano do ideário e não da realidade; como se não houvesse circunstâncias objetivas condicionando o caminho seguido até aqui” (CALDART, 2009: 55). Se a Educação do Campo vai sendo absorvida, mesmo que de forma estreita e despolitizada, deve permanecer viva a Pedagogia do Movimento como seu contraponto.

A desaprovação às parcerias com o Estado e outras organizações sociais provém de parte dos movimentos e de parte da esquerda acadêmica, como visto anteriormente.²³¹ Para rebater as acusações de cooptação, divisionismo, conservadorismo e outras afins, Caldart (2009), assumindo uma posição militante, afirma que estas posições são idealistas, desconhecedoras da história das lutas da reforma agrária e priorizam “princípios abstratos” em detrimento da formação dos sujeitos do campo. E, como bem diz Leher (2007), a autoformação dos dirigentes e militantes é uma preocupação dos denominados “movimentos anti-sistêmicos”:

Não há como massificar o acesso da base social dos movimentos, e muito menos do conjunto dos camponeses, à educação básica sem a mediação hoje da Educação do campo (com este nome ou outro), na sua dimensão de política pública (plena ou parcial). E parece cada vez mais difícil avançar na formação política do trabalhadores para compreender a realidade do capitalismo brasileiro sem uma base geral de educação anterior fornecida pela educação escolar, ainda que de conteúdo pouco emancipatório (CALDART, 2009: 57).

As contradições que emergem não são exclusivas da Educação do Campo, “ou criadas pelo seu movimento específico”, mas contradições que são inerentes ao contexto de seu nascedouro e “(...) foram delineando seu percurso, ao mesmo tempo que têm sido explicitadas e mexidas por ele” (CALDART, 2009: 47).

O esquema seguinte, justamente por sua natureza, não deixa ver contornos próprios e característicos da cooperação e confronto que a argumentação buscou explicitar. Mas

resume, graficamente, o (des) encontro entre Estado e sociedade civil em torno de uma questão de interesse:

Esquema 5 - Hegemonias em Disputa – Movimentos Sociais do Campo x Políticas Públicas Institucionalizadas



Fonte: Esquema elaborado por Claudemiro Godoy do Nascimento (2009).

As “fases e faces” das relações entre os movimentos sociais do campo e as políticas públicas institucionalizadas parecem basear-se no “ganhar o possível, se possível”, visto que “ganhar o máximo ou perder o mínimo” não tem sido o horizonte atual para o campo movimentalista.

CAPÍTULO 4 – CICLOS DE POLÍTICAS – DÁ PARA VER QUE SÃO MUITAS AS ARMADILHAS DEIXADAS NO CAMINHO DA LÓGICA²³²

A superfície do texto registra tensões subterrâneas, como um sismógrafo. Usar a técnica da leitura lenta. É como encostar a orelha no chão, como um índio que sente o barulho que vem de longe. Dentro de um texto, há sempre uma pluralidade de vozes e situações. É possível colher ali traços da realidade que está fora dele.

Carlo Ginzburg

A literatura vem escriturando os modos como têm ocorrido a ocupação das terras desde a chegada dos europeus. Registrou a conquista, fixação, conflitos e exclusões que perpassam a luta por um pedaço de chão. Povos nativos, caboclos, africanos escravizados e descendentes, imigrantes europeus e asiáticos são os personagens presentes tanto nos processos de integração quanto em um “(...) contingente não menos expressivo de rejeitados, deserddados, expulsos, exilados, por assim dizer, de sua própria terra” (AGUIAR, 1999: 11).

A antologia ‘Com palmas medida – Terra, trabalho e conflito na literatura brasileira’, organizada por Flávio Aguiar, reúne textos de autores brasileiros que tratam de embates rurais desde o descobrimento até os que estão na ordem dos nossos dias. Um deles, ‘Moradores de corredor’, foi escrito pelo jornalista mineiro Antonio Murilo de Carvalho. A narrativa, feita sob forma de reportagem²³³ e datada de 1975, abordava a situação dos trabalhadores rurais que teimavam em permanecer no campo, mas com um *status quo* peculiar:

Almiro faz parte de um novo tipo de trabalhador rural que começa a surgir na região sudeste do Rio Grande do Sul, por onde se estendem extensos arrozais: o morador do corredor. O corredor é a faixa de terra de cerca de 12 metros de largura, que a prefeitura conserva de cada lado da estrada, para obras ou embelezamento. E nessas faixas, trabalhadores rurais expulsos das fazendas e

²³² Título de seção do livro ‘Círculo dos Mentirosos – contos filosóficos do mundo inteiro’ de Jean-Claude Carrière.

²³³ As reportagens ‘Cenas brasileiras’, feitas para o jornal Movimento, foram publicadas em livro no ano de 1978.

granjas, desempregados pela intensa mecanização das plantações de arroz, encontram a única possibilidade de moradia (CARVALHO, apud AGUIAR, 1999: 402).

O que Carvalho flagrou como novidade, em seu nascedouro, veio a configurar-se como o sujeito social mais ativo do campo movimentalista desde o governo militar até os dias de hoje: o sem terra. Aquele que, no estágio anterior ao assentamento, aglutina-se em acampamentos de lona preta nas bordas das estradas Brasil afora. E, mesmo habitando as margens, ironicamente vive sem eira nem beira.

A literatura antecipara o que a pesquisa científica tem procurado explicar, conhecer e interpretar – pensar as indagações que o mundo rural apresenta para toda a sociedade brasileira. No caso, trabalhamos com textos não literários. E o fazemos como se estes textos comportassem uma espécie de “código de barras”. Precisamos de uma leitura – ótica - para ir além dos caracteres impressos.

A palavra ‘texto’ pode ter como correspondência os vocábulos trama, tessitura, trança, tecido. Textos resultam de fios que, ao serem entrelaçados com urdidura, inventam, preparam, organizam, condensam, formam teias. A nós, cabe examinar as teias, ajudados por alguma luz, para conhecer o “trabalho da aranha”.

Todavia, cabe o alerta de que os textos, neste trabalho, são considerados em seus contextos, produzindo os discursos sobre a Educação do Campo.

4.1 – TEARES, TECIDOS, TESTEMUNHAS - Contexto de Produção dos Textos referentes à Educação do Campo

Que coisa nenhuma seja, onde a palavra desfalece.

Heidegger

Recapitulamos a intenção de tratar os textos como unidades de análise que possibilitam uma aproximação dos discursos contemporâneos sobre a Educação do Campo, conforme perspectiva analítica das professoras Shiroma, Campos e Garcia (2004).

Os vocábulos ‘com’ e ‘contra’, mediante a aplicação e interpretação, significam tanto combinação, mediação, contato quanto oposição, contradição, confronto. De acordo com Shiroma e Evangelista (2004), no encalço de realizar um trabalho a “leitura contra leitura” de um “documento com e contra documento”, considera-se a linguagem como meio de conhecimento e difusão de ideias. A linguagem sustenta “visões de mundo”, concebe e é matéria-prima do modo de pensar e fazer as políticas.

Dada a riqueza dos significados, a leitura dos documentos é momento crucial do trabalho. O texto documental propicia-nos adentrar nos discursos em construção e/ou circulação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2004). Como vimos ao longo do trabalho, estes artefatos tanto prescrevem normas quanto produzem orientações, registros que são de “(...) um campo de disputas, não apenas conceitual, mas também de condições e intenções” (CAMPOS, 2008:21). As controvérsias atravessam os processos de elaboração, distribuição, incorporação, rejeição dos discursos, (sobre)vivendo nas políticas cunhadas e em curso na educação:

Considerando que os textos são compostos por discursos contraditórios, eles devem ser lidos em relação ao tempo e particular contexto em que foram produzidos e também devem ser confrontados com outros do mesmo período e local. Os textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004:09, grifos do original).

Por conseguinte, a análise dos documentos será realizada, retomando:

- 1) Critérios estabelecidos na seção ‘Delineamento metodológico’: contexto; autoria; autenticidade e confiabilidade; natureza; conceitos chave e lógica interna; qualidade da fonte; caracterização;
- 2) Concepções discutidas na seção ‘Eito teórico’: rural e ruralidades; escola e escolarização; políticas educacionais; inclusão e exclusão;
- 3) A preocupação com o Contexto de Produção dos Textos, ou seja, com a política, com a narrativa, com os sujeitos, com os sentidos e significados;
- 4) O reconhecimento de que os documentos exprimem uma certa univocidade, mas não deixam de ser distintos entre si.

Nossos objetivos buscam caracterizar e contextualizar as proposições políticas da Educação do Campo. A fim de atingi-los, examinaremos duas fontes orientadoras que, conforme o conjunto dos movimentos sociais, trouxeram à luz o ideário da Educação do Campo: i) Texto base da Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 1998, e ii) Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 2004.

A seguir, dois documentos de espectro normativo: i) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Parecer nº 36 de 04/12/2001 CNE/CEB e, ii) Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução nº 1 de 03/04/2002 CNE/CEB.

Após, três documentos de embasamento teórico e legal que visam justificar e explicar as características peculiares que a Educação do Campo reivindicou para si ao longo da primeira década do século XXI: i) Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo - Parecer CNE/CEB nº 23 de 12/09/2007 e primeira versão do Projeto de Resolução, ii) Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007 - Parecer CNE/CEB nº 3 de 03/02/2008 e versão final da Resolução CNE/CEB nº 2 de 28/04/2008 e, iii) Exame e manifestação sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância – Parecer CNE/CEB nº 1 de 01/02/2006.

E, por último, e não menos importante, o Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, assinado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

4.1.1 - “LEITURA CONTRA LEITURA” – Ler “documento com e contra documento”²³⁴ para ter acesso aos discursos contemporâneos sobre a Educação do Campo

O sentido real de uma palavra é inconstante, pois, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. (...) Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

Vygotsky

TEXTOS DAS CONFERÊNCIAS

1.a) Critérios seletivos dos textos

❖ Texto base da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo de 1998 – signatários: MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e UnB.

Contexto	Elaborado e divulgado em 1998 (primeiro ano do segundo mandato de FHC). Tornou-se conhecido um ano e meio após a LDB nº 9394, promulgada em dezembro/1996. Um dos objetivos, por parte do governo, era o de amenizar a repercussão negativa - interna e externa - dos episódios conhecidos como os Massacre de Corumbiara (1995) e de Eldorado de Carajás (1996). Diante dos acontecimentos, o poder público foi compelido a adotar medidas em relação à situação conflituosa no campo. Embora parcialmente, as medidas acatavam reivindicações dos movimentos sociais. A articulação, tecida no ENERA (1997) , no bojo das tensas negociações entre Estado e movimentos sociais, produziu o PRONERA – considerado basilar na construção de políticas públicas de educação para o meio rural - e o Texto base da Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.
Autoria	Dos signatários, a UnB sediou o ENERA e, posteriormente, assinou o Texto base. MST e CNBB eram parceiros históricos nas lutas pela terra no Brasil. A UNESCO e o UNICEF subscreveram o texto como agências multilaterais preocupadas com os índices educacionais do meio rural, particularmente deficitários e insuficientes frente aos parâmetros da economia capitalista contemporânea. A comissão que redigiu o texto foi composta por Bernardo Mançano Fernandes (UNESP), Paulo Ricardo Cerioli (ITERRA) e Roseli Salete Caldart (MST) . Sublinhe-se, entretanto, o caráter coletivo do texto.
Autenticidade e confiabilidade	O documento procede do movimento de articulação em torno de

²³⁴ Expressão tomada das análises de Shiroma, Campos e Garcia (2004).

	uma outra educação com e do meio rural. Sua elaboração, circulação e uso (por esferas governamentais, universidades, campo movimentalista, agências multilaterais) possibilitaram classificá-lo como genuíno e de procedência segura.
Natureza/suporte	Proposta político pedagógica que vislumbrava mudanças no modelo de desenvolvimento para o país, com foco na questão educacional. Concebia a educação enlaçada a estratégias de desenvolvimento.
Conceitos chave e lógica interna	Conceitos chave: Educação; Educação Básica; Educação Básica do Campo; projeto popular de desenvolvimento nacional/ opção brasileira; escola do campo. Lógica interna: o texto foi apresentado como provisório, tendo a função de gerar discussão e elaboração de propostas. O <i>leitmotiv</i> da obra era a possibilidade e necessidade “de pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil que incluía as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão” (p.05).
Qualidade das fontes	Texto estável no sentido de ser citado com frequência no material pesquisado e assumir suas filiações. Tem propriedades intertextuais, visto como elemento que condensou e registrou as mudanças em curso na época, influenciando os textos e discursos que se seguiriam. Se ecoa no que viria, também é exemplo de absorção de ideias propagadas na época, vide o princípio do “aprender a aprender” presente no texto.
Caracterização	Documento político , onde o esquema argumentativo levava à tomada de posições e apresentação de proposições.

❖ Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 2004 – signatários: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB, MMC, MDA/INCRA/PRONERA, MEC, FEAB, CNTE, SINASEFE, ANDES, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar dos CEFFAs, SEAP/PR, MTE, MMA, MinC, AGB, CONSED, FETRAF, CPT, CIMI, MEB, PJR, Cáritas, CERIS, MOC, RESAB, SERTA, IRPAA, ARCAFAR SUL/NORTE.

Contexto	Produzido e divulgado em 2004, no segundo ano do primeiro mandato de Lula , após a elaboração das diretrizes CNE/CEB para a Educação do Campo. Corresponde a uma inflexão nas relações entre Estado e campo movimentalista, visto que representantes dos movimentos sociais e organizações de apoio à luta pela terra foram nomeados para cargos governamentais importantes. No período, houve aumento na liberação de recursos para projetos de educação, formação, assistência técnica. O poder público central não avançou na criação de assentamentos, mas, com mais recursos, os movimentos

	tornaram-se mais ativos junto à base. Se, por um lado, criticavam-se a lentidão e ineficiência nas políticas de reforma agrária e financiamento para os agricultores familiares e assentados, por outro não negaram apoio ao governo na reeleição.
Autoria	O aumento de signatários fazia jus à ampliação do arco de postulantes que a Educação do Campo conseguiu angariar, dilatado tanto pela adesão de organizações e movimentos sociais e sindicais quanto por universidades e órgãos governamentais, com destaque para o MEC. Neste texto, não foi possível identificar a comissão redatora. Logo no início, era apresentado como “versão da plenária”. Ressalve-se que a autoria pode ser considerada coletiva, dado o caráter do encontro.
Autenticidade e confiabilidade	O documento recobrou o ideário da I Conferência e ampliou o leque de promotores e apoiadores, entidades e órgãos públicos com reconhecimento social. Sua elaboração, circulação e uso (por esferas governamentais, universidades, campo movimentalista, agências multilaterais) possibilitaram classificá-lo como genuíno e de procedência segura.
Natureza/suporte	Proposta político pedagógica que retoma e reforça o resguardo de um modelo de desenvolvimento sustentável para o campo, onde caberia à educação função estratégica no processo de sua construção e implementação.
Conceitos chave e lógica interna	Conceitos chave: política pública; tratamento específico da Educação do Campo; projeto de desenvolvimento sustentável de contraposição ao latifúndio e ao agronegócio. Lógica interna: o <i>leitmotiv</i> da obra sustentava-se na reafirmação da “luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população” ²³⁵ .
Qualidade das fontes	Texto estável no sentido de ser citado com frequência no material pesquisado e assumir suas filiações. Outrossim, incorpora e difunde propriedades intertextuais. Incorpora, porque, ao dar continuidade ao conjunto de princípios propagado no 1º documento, sofisticava-os e encaminha-os para um desenho mais institucional de modelo educacional. Difunde, porque, elaborado após seis anos o primeiro, decompõe o corpo coeso do texto anterior em elementos constitutivos do campo da educação básica formal, inclusive suprimindo ideias antes apresentadas.
Caracterização	Documento político , onde o esquema argumentativo levava à tomada de posições e apresentação de proposições. Em relação ao texto da Iª Conferência, podemos afirmar ser o segundo mais assertivo e operacional em relação às políticas educacionais preconizadas para o campo.

²³⁵ Página 284 do documento referido.

2.a) Concepções apresentadas nos textos

- ❖ Texto base da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo de 1998
- ❖ Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 2004

Rural e ruralidades	I Conferência - aborda a superação da dicotomia rural/urbano como positiva, desde que resguardada a identidade cultural dos grupos camponeses. Considera que traços culturais urbanos estão sendo incorporados na vida rural, assim como traços rurais começam a ser resgatados na contraposição ao modo urbano de vida. O campo não seria sinônimo exclusivo de agricultura ou pecuária, reconhecendo a crescente existência da indústria e das ocupações não agrícolas. A ideia de território está presente. II Conferência – concebe o “campo como um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com a natureza e novas relações sociais que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos seus sujeitos” (p.286). A acepção territorial atravessa e norteia o texto.
Escola e escolarização	I Conferência - avalia a escola rural como retrato do abandono da população do campo. Ainda que tratada como resíduo, esta escolarização deve ser fortalecida. Enfatiza-a sem negar as experiências de educação não formal de caráter popular. Preconiza que não basta ter escolas no campo, mas do campo, vinculadas às causas, desafios, sonhos, história e cultura do povo trabalhador do campo. II Conferência – apresenta a Educação do Campo como “contraponto do silêncio do Estado” e às propostas de educação rural, enraizada na Educação Popular. Denuncia as lacunas e faltas da escola do meio rural. Por isto, delibera que um projeto de desenvolvimento do campo reclama uma escola que desempenhe papel estratégico no processo.
Políticas educacionais	I Conferência – concebe as políticas públicas como “(...) os conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/Sociedade”. A partir do conceito eleito, o texto defende políticas públicas específicas por compreendê-las indispensáveis para romper com a discriminação vivenciada pelos grupos que vivem do campo e para atender diferentemente os diferentes. Políticas educacionais do campo devem voltar-se para o homem, a mulher, a família que trabalham na terra, não se confundindo com personagens pertencentes a outras classes sociais: fazendeiros, latifundiários, seringalistas, usineiros,

	estancieiros etc. II Conferência – defende políticas públicas de educação articuladas com outros direitos sociais e humanos: “direito à terra, à água, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades”(p.287). A escola é reivindicada como direito social e dever do Estado.
Inclusão e exclusão	I Conferência – critica a “modernização capitalista da agricultura”, geradora da expulsão e lutas sociais por não incluir todos. A intenção é suscitar reflexão sobre “o sentido da inserção do campo no conjunto da sociedade, pois historicamente o camponês é visto como algo à parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana” (p.15). O que não é dominante é rejeitado, sobrevivendo a “versão dos vencedores”. A alternativa para enfrentar a problemática rural seria a Reforma Agrária, pois esta “inclui os excluídos”. A escola, por si só, não “promove a inclusão social”, devendo ser combinada a outras políticas, dentre elas a Reforma Agrária. A escola do campo deve preocupar-se com o atendimento das “diferenças históricas e culturais” dos povos que habitam e trabalham no meio rural. A “identidade do meio rural” delinea-se como “forma cultural diferenciada”, sendo a escola “ajuda efetiva” no contexto de um projeto de desenvolvimento do campo. II Conferência – avalia que o modelo brasileiro de desenvolvimento é “baseado na exclusão e miséria da maioria”. Reafirma a luta social por políticas públicas específicas para a população do campo. Fundamentais “a inclusão da população do campo na política educacional brasileira” e o respeito à diversidade dos processos produtivos e culturais dos sujeitos do campo. Todavia, pondera que direitos sociais e humanos são universais e somente são garantidos a todos por políticas universais.

Elementos irredutíveis e formadores de circuito são comuns aos dois textos: agricultura familiar/camponesa, desenvolvimento rural sustentável e projetos de educação. Outra intersecção nos textos localiza-se no que Fairclough nomeia de “foco de luta política e ideológica” presente nos discursos. A forma de representação dos sujeitos é um dos embates, ou “como agentes da ação ou apenas como objetos da ação” (FAIRCLOUGH, 2008: 225). As Conferências trouxeram para um “plano de destaque” e de iniciativa os trabalhadores do campo, “agentes da ação”.

Os dois exemplos em análise perseguem “sentidos ideacionais”, ou seja, a “construção da realidade social”. Os textos, como elementos da prática discursiva, assumem o

papel de tentar “constituir, reproduzir, desafiar e reestruturar os sistemas de conhecimento e de crença”, pois estão inseridos em uma prática social mais ampla (FAIRCLOUGH, 2008: 211).

O texto da Iª Conferência mostrava-se mais extenso e genérico em termos de educação. Expressa uma espécie de anúncio inaugural, provisório pelo propósito de gerar discussões e, ao mesmo tempo, catalizador das ideias e reivindicações acerca do desenvolvimento do campo – e da educação para os que nele viviam – que transitavam naquela conjuntura.

Já o texto da IIª Conferência preocupou-se em pontuar as lutas sociais, a necessidade do tratamento específico para a Educação do Campo e as intencionalidades referentes à educação: universalização do acesso à educação do básico; alcance e permanência no ensino superior; valorização e formação própria para educadores do campo; formação profissional para o trabalho no campo.

A Iª Conferência almejava dar voz ao “camponês”: “o homem, a mulher, a família que trabalha na terra”, o coletivo dos trabalhadores rurais, sujeitos de interesse do texto. Lembrava que este coletivo não era confundido, pelo senso comum ou pela mídia, com “outros personagens do campo: fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis, estancieiros...”. A escrita reforça que a Educação do Campo estava sendo erigida em nome e com os moradores das casinhas de pau-a-pique e dos barracos de lona preta, pois os donos das estâncias e fazendas, historicamente, não tinham problemas em assumir o topo da pirâmide educativa. A luz deveria sobrevir sobre os ausentes do debate educacional, a massa da população rural, quantitativamente menor e avaliada como atrasada em relação ao meio urbano.

O documento destinava-se a esta parcela populacional, igualmente aos formuladores e implementadores das políticas socioambientais e educacionais, no sentido de dissuadi-los sobre a necessidade e pressa em responder à situação problemática

No primeiro texto, outrossim captava-se a tendência de diminuição do chamado êxodo rural. Segundo Carneiro (2008), a redução da saída do campo para a cidade devia-se a uma teia de fatores: i) a maior parte dos trabalhadores rurais já havia migrado; ii) o capital mundial adonou-se dos recursos, logística e distribuição dos produtos da terra; iii) o desemprego estrutural; iv) dificuldades de crescimento econômico; e v) programas estatais como PRONAF e previdência rural.

Diante deste quadro, a “educação rural” não corresponderia mais aos interesses econômicos do momento. Era mister reorganizar a escola para manter parcela da população no

campo. De acordo com Carneiro (2008), o interesse em levar a escola para o meio rural respondia a uma “(...) necessidade de garantir a reprodução do capitalismo em tempos de crise estrutural”, por isto “parece ser um dos campos onde devem ser buscadas as explicações para a origem da idéia de uma educação do campo” (CARNEIRO, 2008: 25). A visão marxista do autor vai de encontro à argumentação apresentada pelos proponentes do texto da I Conferência.

Para os promotores e participantes da conferência, a defesa incidia sobre a reforma agrária e o direcionamento da política agrícola para a “agricultura camponesa”. Assim, as grandes levas de êxodo em um passado recente seriam uma das consequências da falta destas duas ações por parte do governo e, bem assim, pelo privilégio financeiro e político dado à “agricultura capitalista (patronal)”.

O documento apresentava um “projeto popular de desenvolvimento do campo”, adjetivado de nacional e nomeado de “opção brasileira”, voltaria-se aos interesses “dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo suas diferenças históricas e culturais”. Para tanto, mesmo referendando a interação campo/cidade, resguardava-se a diferenciação entre o rural e o urbano. O primeiro era visto como subordinado ao segundo pela lógica e valores capitalistas. Concomitantemente, o texto dobrava-se ao avanço do capitalismo no campo, baseado em “desenvolvimento *desigual*”, “processo *excludente*” e “relações sociais de produção *atrasadas e modernas*” (grifos do original da Iª Conferência), ressaltando que a submissão do rural em relação ao urbano era inerente ao modelo capitalista.

O texto norteava-se por uma expressão muito em voga atualmente – desenvolvimento sustentável - mas divulgada preteritamente, na Conferência da ONU sobre Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo no ano de 1972. À época, o encontro emblemizou o “(...) instrumental para apresentar o conceito de ecodesenvolvimento, rebatizado mais tarde de desenvolvimento sustentável”. As concepções anteriormente pensadas de rural/ruralidades e exclusão/inclusão encontram aí o aporte para sua argumentação:

Objetivos de desenvolvimento devem ser socialmente orientados e concebidos sobre o duplo princípio ético da solidariedade sincrônica com a geração presente e a solidariedade diacrônica com as futuras gerações. Para a consecução destes objetivos, é necessário o engajamento em um processo de crescimento econômico sustentado, pelo menos enquanto as necessidades básicas daqueles que vivem na base da pirâmide social não tenham sido adequadamente atendidas (SACHS, 2009:76).

A IIª Conferência caracterizava o campo por dois aspectos: primeiro, um “lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza” e, segundo, construtor de “novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural e ambiental dos sujeitos”.

Pelas assertivas, retornamos a Campos; Krahll (2006) e observamos a emergência de perspectivas sobre as concepções de rural em debate nos últimos decênios:

- A oposição ao *continuum* pela ênfase de que o processo de transformação do rural tende a ressaltar suas especificidades, identidades e sociabilidades;
- A percepção do capital social encontrado no campo como um arranjo apto a abrir oportunidades para o desenvolvimento sustentável e solidário das pessoas e comunidades. A ideia de ruralidade emerge como valor a ser ampliado para a sociedade contemporânea porque agregaria, em certa territorialidade, um conjunto de elementos: atividades agroecológicas, lógica familiar, cultura comunitária, identificação com os ciclos da natureza;
- No texto da IIª Conferência, presenciamos também a influência da perspectiva difundida por Veiga, qual seja, a de que a população rural seria maior que a computada pelas pesquisas. Esta perspectiva combina-se com as anteriores.

A adoção das vertentes supracitadas atraiu tanto a crítica marxista quanto a dos que combatem a reforma agrária. Trazemos dois dos autores que corroboram, em bases teóricas diferentes, o combate ao ideário do desenvolvimento sustentável via agricultura familiar ou por meio de reforma agrária, presente nas Declarações.

Navarro (2008) dirige seus canhões argumentativos contra a necessidade da reforma agrária, pois “(...) trata-se de política claramente encurralada em sua justificação política e social” (NAVARRO, 2008:13), principalmente a partir da década de 1970, quando a velocidade das transformações intensificou a urbanização e dilatou a capacidade produtiva da agricultura. Para ele, a última fronteira a ser ultrapassada no meio rural seria, na verdade, o funcionamento efetivo da justiça para o combate da violência contra os trabalhadores. Se, preteritamente, o Brasil era rural e agrário, hoje seria urbano e industrial. O quadro conduziria à despressurização de demanda social por terra e secundarização da reforma agrária na pauta sociopolítica.

Ainda segundo o intelectual, a reforma agrária é uma política histórica e afeita à passagem do tempo, portanto absorve e reflete as transformações socioeconômicas. O Brasil

não a realizou nos moldes clássicos²³⁶ e, nos últimos anos, tem sido implantada uma política de assentamentos rurais, viabilizada por uma ação de força parcial, visto que os desapropriados têm sido indenizados pelas terras e benfeitorias.

Como alternativa à bandeira de “reforma agrária radical”, Navarro (2008) infere que o mais adequado seria uma ação regional, a ser viabilizada principalmente no Nordeste. Porém, o aceite da iniciativa enfraqueceria os movimentos sociais, em especial o MST. O raciocínio do pesquisador continuamente reporta-se e entra em contenda com (certa) tradição marxista que embasaria a organização dos sem terra.

Outro pesquisador, fincado nos fundamentos marxistas, problematiza a visão de rural/ruralidades dos documentos, bússolas do Movimento por uma Educação do Campo. De início, Carneiro (2008) avalia que a reforma agrária realmente é uma perspectiva superada, mas por motivo diverso do apresentado por Navarro. A reforma agrária, consoante o autor, estaria inviabilizada pelo fortalecimento do latifúndio.

Como prova, o autor elege a opção pela atual política de compras de terras e não de desapropriação. Em verdade, durante os supostos processos de desapropriação, repassam-se grandes volumes de recursos públicos aos latifundiários. Não se redistribui a terra e o seu dono recebe um bom dinheiro público. Outro obstáculo à reforma agrária residiria no fato de que o poder executivo não logrou êxito em revisar os índices utilizados como parâmetros para a aferição da produtividade das terras, atualizado pela última vez em 1974. Ou seja, a despeito do crescimento da produtividade das culturas agrícolas nas décadas recentes, mantêm-se indicadores defasados, porém favoráveis ao agronegócio. Na prática, qualquer processo efetivo de reforma agrária no Brasil mostra-se inexecutável.

Seguindo o prognóstico de Carneiro (2008), a agricultura familiar/camponesa, inclusive incentivada por agentes públicos, seria uma resposta conjugada a uma situação que busca proteger a acumulação capitalista por meio de: i) garantia de permanência de um contingente populacional no campo, força de trabalho barata, que alimenta um “exército industrial de reserva”, visto que a migração para as cidades tende a aumentar os custos do salário urbano, se a política de fixação no meio rural não obtém alguma margem de sucesso; ii)

²³⁶ Reforma agrária implica em uma transferência de direitos de propriedade, ação que é irrecorivelmente imposta pelo Estado, em função de seu monopólio de poder e, sempre, também implica em perda, patrimonial ou financeira, ainda que parcial, experimentada pelos antigos proprietários. Em processos políticos mais traumáticos, esta perda pode ser total (NAVARRO, 2008:36).

abrandamento dos atritos entre burguesia e proletariado pelo acolhimento parcial das reivindicações, entre elas a educação; iii) propagação da ideologia do empreendedorismo no meio rural (CARNEIRO, 2008).

A vinculação da Educação do Campo à reforma agrária e à agricultura familiar cria, para este autor, um vício de origem. Sua hipótese é de que a análise superficial da realidade rural por parte dos proponentes da Educação do Campo, assentada em bases filosóficas idealistas – ao acentuar a “agricultura familiar” e o “desenvolvimento territorial” - negaria, pois, a validade do marxismo para compreensão do agro e da educação na atualidade.

Outra questão que norteou a discussão da Conferência dizia respeito aos obstáculos que impedem o usufruto do direito à escolarização no meio rural. Para corrigir a iniquidade, recomendava-se uma educação de qualidade e voltada aos interesses da vida no campo. O uso da palavra “campo” tem a intenção de demarcá-lo como espaço de vida, em contraposição ao vocábulo “rural”. A diferenciação e substituição dos vocábulos aparecem como tentativa de modelar o que pode ser dito ou pensado sobre educação, exemplificando como texto e discurso operam de forma relacional.

Na Seção II do texto, a expressão Educação Básica, que naquele momento revelava-se como inovação do ponto de vista da legislação nacional, era usada na defesa de que suas etapas e modalidades deveriam ser acessíveis a todos. E, em seguida, um tema caro aos movimentos sociais surgia: a educação abarcaria um espectro amplo de iniciativas que não se resumiriam à escolarização. A educação estaria presente no meio rural por meio das experiências não formais de caráter popular. Aliás, a escola do campo seria fruto do acúmulo destas iniciativas e da sustentação do direito universal ao estudo.

Pontue-se que o texto da Iª Conferência alerta para o fato de que “a escolarização não é toda a educação”, dando relevo às inúmeras experiências de educação não formal, de caráter popular, que caracterizaram a educação brasileira no meio rural. Avalia que o vazio deixado pelo Estado instou a população a construir uma identidade própria das escolas do campo, citando: EFAs, MEB, MST, MAB, escolas indígenas e isoladas. Fica patente que a valorização de espaços educativos alternativos à escola, a não hierarquização entre conhecimento objetivo e saberes populares e a organização do trabalho escolar pautado nas atividades e nas práticas da educação popular arrimam as propostas da Educação do Campo.

Estas características, segundo a crítica de Carneiro (2008), somadas a outras, formariam um ideário pedagógico pós-moderno que impregnaria, irremediavelmente, o Movimento por uma Educação do Campo. Para o autor, a proposta negaria, em parte, o acúmulo de conhecimentos técnicos e científicos a ser socializado por todos.

Olhando por outro ângulo, muitas escolas rurais, especialmente as unidocentes – com prédios inapropriados, formação docente inadequada, isolamento geográfico e pedagógico – não podem ser computadas como exemplo do conhecimento científico moderno elaborado pela humanidade. Aliás, contraria-o. Ou seja, nestas escolas nem mesmo o preceito liberal estaria cumprido a contento: o mínimo acesso ao saber científico.

Diante da continuada existência deste tipo de escolas, a crítica de Carneiro (2008)²³⁷ – que se refere ao fundamento supostamente pós-modernista da Educação do Campo – poderia ser utilizada do ponto de vista do conteúdo. Entretanto, não é possível afirmar que os princípios da Educação do Campo estejam disseminados e incorporados aos sistemas públicos de ensino, moldando-os de forma homogênea e com repercussões na ponta. Reiteramos que não é nossa intenção estudar o Contexto dos Resultados/Efeitos, conforme Ball (2009) explicita ser possível, o que levaria a conclusões mais refinadas acerca do tópico.

Das saídas que se apresentam possíveis à realidade das pequenas escolas rurais, as mais comumente implantadas pelos dirigentes são a nucleação urbana ou o transporte dos alunos. O documento da Iª Conferência rebatia a racionalidade e a pertinência de ambos os procedimentos. A nucleação seria repelida por colocar alunos em situação de afastamento ou de inferiorização em relação aos moradores urbanos, situação percebida no interior das escolas. Outra preocupação residia na introjeção de “valores duvidosos” (p.21), geralmente adquiridos em ambientes extraescolares das cidades que abrigavam as escolas nucleadas. Quanto ao transporte, a censura recaía pelas longas distâncias e horas gastas dentro do veículo, o que significava tempo roubado da infância e juventude rurais.

²³⁷ O autor, em sua tese, analisa as bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do Campo: *O Projeto Terra Solidária (FETRAF-SUL/CUT)*, *O Projeto Saberes da Terra (Governo Federal/MDA/MTE)*, *A Pedagogia para Educadores do Campo (MST)*, *A Pedagogia da Alternância (ARCAFAR-SUL)*. Como pode ser atestado, observando-se os responsáveis por cada projeto, nenhum é organicamente vinculado aos sistemas públicos de ensino. O Saberes da Terra é ligado a órgãos públicos, mas não a redes de ensino. Para fazer a investigação dos projetos, necessariamente Carneiro analisa a história e concepções de todo o “Movimento por uma Educação do Campo”.

Ao rejeitar as soluções de transporte do alunado e aglutinação de unidades escolares, o texto da Iª Conferência enumerava os problemas da escola no meio rural, tratada pela gerência pública como “uma espécie de *resíduo* do sistema educacional brasileiro” (p.21, grifos do texto). Inferia-se que o descaso, sendo proposital, desconsiderava as características daqueles que viviam e trabalhavam no campo. Por isto, descreviam-se estas unidades a partir de suas carências, conforme vimos no primeiro capítulo:

- Falta de infraestrutura, qualificação docente e renovação pedagógica;
- Currículo e calendários escolares descolados da realidade do campo;
- Professores com “visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal”;
- Escola deslocada das necessidades, do trabalho e de um projeto de desenvolvimento;
- Desviada dos interesses dos trabalhadores, movimentos e organizações rurais;
- Estimuladora do abandono do campo pela ação dos seus profissionais, seja pelo incentivo ao destino urbano, seja pela apresentação atraente do urbano.

Os problemas associariam-se à crença da escola urbana como superior pedagógica e didaticamente falando e em conjunção com uma coletânea de princípios arraigados “aos valores capitalistas e à lógica patronal” (p.22).

O texto da IIª Conferência reiterava as denúncias, acusando a perseverança da problemática escolar e dos índices de analfabetismo no meio rural, acrescentando ainda a “falta de financiamento para dar conta de tantas faltas” (p.284).

Carneiro (2008), na contramão argumentativa, refuta as bases da Educação do Campo porque, para ele, partem da concepção de um mundo rural dessemelhante do urbano, como se cada um fosse uma “realidade apartada”, o que contrariaria o princípio da totalidade:

Daí advém a visão de um “homem urbano” e um “homem rural”, de uma “mulher urbana” e uma “mulher rural”, ou ainda, de um “homem rural” e de uma “mulher rural”, quando não de uma “criança rural” e de uma “criança urbana”, por exemplo. Desta constatação se origina a idéia deste movimento de que há também uma “escola urbana”, que não serve às necessidades do “homem e da mulher do campo” e que, portanto, existe a necessidade de uma “escola do campo” (CARNEIRO, 2008: 22).

Concordamos, em parte, com o raciocínio do autor supramencionado. Ao observarmos o rol das falhas atribuídas à escola do meio rural, parece haver uma pressuposição de que a localização geográfica da unidade escolar modificaria radicalmente suas condições e resultados. Aliás, o texto da Iª Conferência apresentava assim a educação pública: “É senso comum a constatação do caos geral”. Parece-nos, contudo, que justamente a afirmação citada desliza sobre o “senso comum” e chega a ser injustificável por não recorrer a uma consulta, analítica e minuciosa, do quadro educacional brasileiro hodierno.

A escola pública situada no meio urbano, especialmente as que são chamadas de “escolas de periferia”, também enfrentam problemas de várias ordens. As instituições educacionais urbanas acumulam as repercussões advindas do desemprego, marginalização, violência e exclusão do gozo dos bens sociais que afetam as dinâmicas específicas do sistema escolar. A estigmatização e a desqualificação sociais afluem para segregações que chegam até as escolas, associando-se, de alguma forma, ao sofrível desempenho acadêmico que o poder público vem aferindo através de avaliações externas.

Ainda que a educação pública seja avaliada nestes termos, a generalização noticiada na citação – o “caos geral” - desconsidera o que Cunha (2007) chamou de “caráter meandroso do desenvolvimento da educação brasileira”, expresso no aumento do acesso e embaraços da qualidade. Ou seja, as políticas educacionais têm, nas últimas décadas, ao alargar a porta de entrada, permitido o desaguar de demandas e conflitos preteritamente enterrados, sufocados, ignorados. A pressão social sobre o Estado tensiona os aspectos liberais e indiscutíveis do seu perfil. Este seria um dos aspectos que, no plano interno, repôs a educação rural no debate educacional do país.

Dizendo de outro modo, a expansão dos sistemas sacrificou a qualidade (mesmo que este seja um conceito controverso). As contradições, por conseguinte, vieram à tona e, por vezes, são vistas como incoerências, inconsistências e desqualificação. Mas também podem ser apreciadas como sinal da bem-vinda expansão da escolarização. A bem da verdade, as contradições são sinais tanto das injustiças recorrentes quanto dos embates que estão postos na mesa.

De algum modo, os documentos das Conferências - em especial o segundo - apelam para a necessidade do Estado materializar-se no meio rural através dos aparelhos e ações de governo. Por isto não é fortuito que os textos aludem a culturas, valores e símbolos que

envolveriam o mundo rural, fortemente ancorados e incorporados no imaginário coletivo. Os textos tencionam desfazer a imagem que a sociedade tem dos seus trabalhadores e escolas: juízo estereotipado e tolerante com o residual, conivente com o adágio popular “do pouco que, com Deus, é muito”. Os povos do campo querem repartir e comer o pão, não apenas plantar o trigo e colher as migalhas.

Preconizam que a luta por uma Educação do Campo desenrola-se na seara educacional formal porque há uma compreensão de que somente no seu interior é possível mudá-la ou, pelo menos, reformá-la, colocando em xeque sua gênese e lógica. E vinculam a reivindicação por uma outra escola, entendendo-a como agência fomentadora de um outro desenvolvimento rural.

Os textos das Conferências não podem negligenciar a luta porque a Educação do Campo constitui-se em relação direta com esta. A Educação do Campo somente existe e tem significação por seu vínculo umbilical com a caminhada coletiva por reformas de toda ordem. O “(...) impacto da prática discursiva depende de como ela interage com a realidade pré-constituída” (FAIRCLOUGH, 2008: 87). As práticas discursivas não apenas moldam sujeitos e objetos, mas são constrangidas pela realidade material na qual estão inseridas. O discurso é socialmente formado e, neste caso, em um campo minado.

TEXTOS DAS DIRETRIZES

1.b) Critérios seletivos dos textos

❖ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Parecer CNE/CEB nº 36 de 04/12/2001 e primeira versão do Projeto de Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

Contexto	Dois processos, com origens e trajetórias divergentes , acabaram por convergir no processo de reforço da Educação do Campo em 2001: o PNE (aprovado pelo Congresso Nacional em janeiro) e as Diretrizes Operacionais (aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro). O Plano foi elaborado pelo MEC e ficou impermeável às influências do Movimento por uma Educação do Campo. Também o MEC não fez o primeiro movimento para elaboração das diretrizes aguardadas pelo campo movimentalista. Assim, a Câmara de Educação Básica, por intermédio da relatoria,

	aliançou-se com os movimentos do campo e gestores de experiências que estavam em desenvolvimento. As Diretrizes foram produzidas com a participação do Movimento mediante reuniões, encontros e audiências públicas. As Diretrizes foram homologadas pelo MEC, mas silenciadas até o final do mandato do ministro Paulo Renato. O ano seguinte seria marcado pelas eleições presidenciais.
Autoria	A relatoria das Diretrizes foi favorável aos princípios preconizados pelo campo movimentalista. Edla de Araújo Lira Soares , sistematizadora e redatora das contribuições, é professora aposentada da Universidade Federal de Pernambuco, integrante do Conselho Estadual de Educação e foi secretária de educação de Recife. Mister relevar que a redatora registrou a discussão coletiva acumulada pelos movimentos sociais e a compreensão dos conselheiros.
Autenticidade e confiabilidade	Documento emanado do CNE/CEB e homologado pelo MEC. Portanto, de caráter oficial e com alcance e disseminação nacionais .
Natureza/suporte	Relatório político, pedagógico e alinhador que retoma o documento da Iª Conferência. Descreve, de forma pontual e circunstanciada, a história, legislação e situação atual da educação ofertada no meio rural. O relatório expõe, de forma escrita, as bases para o projeto que fixaria as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, relacionando argumentos que militavam a favor de sua adoção.
Conceitos chave e lógica interna	Conceitos chave: direito à educação; respeito às diferenças; política de igualdade; especificidades regionais e locais; adequação das diretrizes aos diversos rurais. Lógica interna: "A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo" (p.1).
Qualidade das fontes	Texto estável , citado em praticamente todo o material pesquisado acerca da temática. Relatoria e contribuições do campo movimentalista assumidas publicamente.
Caracterização	Documento oficial onde, em cumprimento à LDB, expõe-se e analisa-se a deliberação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, neste caso das escolas do campo.

❖ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002

Contexto	A Resolução nasceu no mesmo berço do Relatório , ambos vinculados do ponto de vista da compreensão e aplicabilidade.
Autoria	A Presidência da CEB seguiu no curso propício indicado pela relatora. O professor Francisco Aparecido Cordão , presidente da CEB entre 2000/2002 - filósofo, teólogo e pedagogo – foi reconduzido ao cargo por mais quatro anos (período de 2002 a 2006). Registre-se que o professor nasceu e estudou, em seus primeiros anos escolares, em escola rural. Novamente, cabe enfatizar que o conteúdo do texto vai ao encontro da luta do campo movimentalista e ressoa o entendimento do Conselho.
Autenticidade e confiabilidade	Documento emanado do CNE/CEB e homologado pelo MEC. Portanto, de caráter oficial e com alcance e disseminação nacionais .
Natureza/suporte	Ato da CNE – espaço do Estado para normatizações – que esclarece, delibera e regula a matéria ‘Educação Básica nas Escolas do Campo’. O texto institui, tendo como elementos componentes e organizativos dezesseis artigos, “(...) as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino”. (p.1)
Conceitos chave e lógica interna	Conceitos chave: projeto institucional das escolas do campo, identidade da escola do campo, desenvolvimento social, justo e sustentável, diversidade do campo, políticas de igualdade. Lógica interna: O projeto institucional das escolas do campo é a expressão do trabalho compartilhado dos setores comprometidos com a universalização escolar com qualidade social, onde esteja abrigada a diversidade do campo: social, cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia. O projeto direciona-se “para o mundo do trabalho bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (p.1).
Qualidade das fontes	Texto estável , citado em praticamente todo o material pesquisado acerca da temática. Em vigor para uso nos sistemas de ensino.
Caracterização	Documento oficial que resolve, por meio de princípios e procedimentos, adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Nacionais e assegurar a identidade da escola do campo.

2.b) Concepções apresentadas nos textos

- ❖ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Parecer CNE/CEB nº 36 de 04/12/2001 e primeira versão do Projeto de Resolução
- ❖ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002

Rural e ruralidades	Os textos fundamentam-se na existência do continuum rural/urbano. É uma “perspectiva que identifica, no espaço local, o lugar de encontro entre o rural e o urbano”, mantidas as especificidades rurais. “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana ” (p.01 do Parecer). Rechaça, portanto, uma visão passadista e idílica do campo. Entende o campo incorporando os espaços da floresta, pecuárias, minas, agricultura e também espaços pesqueiros, extrativistas, ribeirinhos e caçaras. Reforça a ideia anteriormente apresentada nas Declarações ao conceber o campo como território organizador de múltiplas funções. A lógica territorial rural caracterizaria-se pela unificação das necessidades (morar, se divertir, trabalhar e também estudar em um mesmo território) e pela intensidade da territorialidade rural nos modos de expressão e práticas.
Escola e escolarização	Propagam “medidas de adequação da escola à vida do campo” (p.01 do Parecer). A escola do campo, no paradigma instituído, deveria vincular-se a sua realidade , “ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (p.01 das Diretrizes Operacionais).
Políticas educacionais	Consideram que, historicamente, a educação escolar do campo foi tratada periférica e residualmente, salvo conjunturas específicas. Reivindicam maior aporte de recursos tendo em vista, por exemplo, a menor densidade populacional e a relação professor/aluno. As demandas dos movimentos sociais poderão subsidiar as políticas educacionais , respeitados o direito à educação e a legislação. Ao poder público, nas esferas federal, estadual e municipal, é atribuída a responsabilidade pela universalização da educação básica.
Inclusão e exclusão	O Parecer advoga, pela ótica do direito, “o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão” (p.01 do Parecer). Neste sentido, apresenta-se “a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva” (p.02 do Parecer). Pondera que é preciso definir aquilo em que se quer ser incluído, desde que não seja o modelo da educação rural vigente. Pede o respeito à diversidade e o acolhimento das diferenças sem transformá-las em desigualdades.

O Parecer nº 36/2001 reuniu um relatório que compilava exposição de circunstâncias, fatos e motivos em favor da Educação do Campo - conformando-o sob a forma de Diretrizes - e um Projeto de Resolução de caráter operacional.

Para fins de análise, o primeiro olhar será sobre o Relatório e, logo após, a Resolução. Cabe informar que o texto do Projeto de Resolução é o mesmo da aprovada Resolução nº 1/2002. A separação tem fins exclusivamente didáticos, pois os textos formam um *continuum*, qual seja, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

As Diretrizes ilustram o que Ozga (2000) compreende como política: antes um processo do que apenas um produto. Processo que envolve, necessariamente, negociação, contestação e luta entre diferentes grupos e que podem, até, não se comprometerem diretamente com a disposição oficial de legislação (OZGA, 2000).

No contexto em que foram produzidas, as Diretrizes formalizaram-se como refutação à política realizada no meio rural. Soaram como uma espécie de réplica relativa à política educacional que, costumeira e historicamente, ofertava-se às populações do campo.

Para Munarim (2010), as Diretrizes demarcaram a entrada do MEC na implantação de programas nas escolas do campo, fruto da inflexão tramada entre os sujeitos da sociedade civil - proponentes e defensores da Educação do Campo - e o Estado brasileiro, principalmente a partir do mandato presidido por Lula:

Isso significa, pois, que, a partir da entrada do MEC em cena, mudam não apenas as relações entre o governo federal e os movimentos e organizações sociais do campo, mas, também, as relações entre as esferas de governos no que concerne à questão. Em outros termos, se antes as relações eram de conflito entre governo federal e militantes das organizações da sociedade civil, agora passam a ser de cooperação; assim como, se antes era nula a colaboração do MEC com os órgãos locais do aparelho de Estado – governos municipais e estaduais –, agora esse órgão central propõe certos apoios e mesmo obrigações a essas instâncias, que, ademais, como veremos, nem sempre são bem-vindas (MUNARIM, 2010: 09).

Em termos de mensagem, as Diretrizes foram bastante transparentes em relação: a) aos interesses a que serviam e às ligações com os imperativos globais e nacionais; b) ao que assumiam como capazes de fazer e como concebiam questões e suas imbricações políticas; c) ao que poderia e deveria ser melhorado e alterado e ao tipo de desenvolvimento que se queria (OZGA, 2000).

Especialmente no caso do Relatório, podemos lê-lo como uma narrativa que “(...) conta uma história sobre o que é possível ou desejável conseguir-se através da política educacional” (OZGA, 2000: 171). É possível apurar o retrato dos personagens, as ações e o modo

de tratar a língua. Também é plausível assegurar que, apesar da voz da relatoria ser bastante autoral, ela condensa múltiplos e afluentes pontos de vista (OZGA, 2000). O texto caracteriza-se por ser fluente e acessível.

As Diretrizes, consoante a seção 1.1 deste trabalho, rechaçavam as acepções de campo como “passado mitificado” ou como “futuro improvável”. O mundo rural exibe-se, no texto, engendrado por situações, ambigüidades, contradições, contrastes, tempos, sujeitos e diversidades de habitantes e trabalhadores. Também entremostra um arrazoado em que condena “um modelo único de educação aos que se encontram *fora do lugar*”,²³⁸ tratando da permanente alusão ao modelo urbano de organização escolar adotada pelos sistemas oficiais de ensino.

Provavelmente, o grande valor das Diretrizes, agregado ao seu âmbito legal, tenha sido o de elevar simbolicamente a temática da educação rural para um lugar além das “margens e franjas” sociais onde sempre esteve situada.

As raízes que alicerçaram e possibilitaram a frutificação da Educação do Campo entrelaçaram-se devido às lutas e organizações das populações rurais, enfretamentos dos movimentos do campo, reivindicação da educação como direito público subjetivo, reconhecimento legal e social tanto da igualdade quanto da diversidade.

Cronologicamente, podemos resumir assim o processo de elaboração e publicidade das Diretrizes:

- 2001 – Movimentos iniciais da discussão no CNE/CEB;
- 04/12/2001 – Aprovação no CNE;
- 12/03/2002 - Homologação pelo ministro da educação;
- Resolução CNE/CEB 1/2002 – Publicação no DOU em 09/04/2002.

Polifonias foram ouvidas nas audiências públicas, inclusive vozes do governo que, se não pode ser colocado na condição de colaborador mor na construção das Diretrizes, também não teve como impedi-las dada a sua pertinência legal. Todavia, vimos que o destino do documento no último ano da gestão do ministro Paulo Renato Souza – 2002 - foram as gavetas do MEC. Não sendo ausente, o Ministério tampouco foi institucionalmente ativo na construção do texto da política.

²³⁸ Destaque em itálico do texto original.

A relatora ressalta que “(...) entende a Câmara da Educação Básica que o presente Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende a demandas da sociedade” (p.02). Mencionam-se, então, segmentos da sociedade organizada: movimentos sociais, conselhos estaduais e municipais de educação, SEF/MEC, CONSED, UNDIME, universidades e instituições de pesquisa, ONGs e demais setores. Estes engajaram-se em projetos que fomentavam o desenvolvimento do campo e auxiliaram decisivamente para a efetivação das Diretrizes.

A Resolução CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002, por seu perfil e caráter, firma-se como um contrato originado da necessidade de tornar operante a argumentação apresentada e defendida no Relatório a partir da tríade campo/política pública/educação. Como ato administrativo, pretendeu esclarecer, solucionar, deliberar e regular a matéria Educação do Campo ao indicar um conjunto de princípios e procedimentos a serem observados e executados nos projetos das instituições que compõem os sistemas de ensino, de acordo com as etapas e modalidades educacionais previstas na legislação nacional. De um mirante político, a Resolução visava transformar a “dissonância em consonância”.²³⁹

O Relatório explicitava as circunstâncias em que se redigiu o documento, a luta pela garantia do direito à escolarização no e do campo com os sujeitos socialmente envolvidos, o panorama da educação no meio rural mediante as abordagens do arcabouço legal sobre a questão. Aludia, centralmente, à Constituição Federal, LDB 9394/96, PNE/2001 e FUNDEF como elementos normativos e jurídicos que subsidiaram as proposições das Diretrizes ao recomendar que o respeito à diversidade e o acolhimento das diferenças não fossem transformados em desigualdades. Sobretudo porque, segundo o texto, o reconhecimento e identificação do modo próprio de vida social e de uso do espaço, seja rural ou urbano, não podem perder de vista a perspectiva nacional.

Uma diretriz é uma linha que deve sujeitar a direção de outras linhas. As Diretrizes educacionais, como normativas, encerram um “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos”.²⁴⁰ Ou seja, as instruções e indicações que as Diretrizes contêm buscam levar a termo a Educação Básica nas escolas do campo, devendo

²³⁹ Verbete Resolução: **14 Mús** Transformação da dissonância em consonância. In: <http://michaelis.uol.com.br/>

²⁴⁰ Definição contida no Parecer CNE/CEB 07/2010.

nortear tanto as experiências existentes quanto as que, por ventura, forem erigidas a partir de sua aprovação.

O teor do documento expressa a preocupação com “justiça social” em educação, isto é, “(...) com o potencial que a educação tem, quer como veículo para melhorias de oportunidades e de possibilidades quer como meio de aumentar e de enriquecer a própria vida” (OZGA, 2000: 31). A autora não ignora que a elaboração de diretrizes em educação reflete uma tensão entre política instrumental e a função da educação como produtora de capacidades de prática social (OZGA, 2000: 32).

Ozga (2000) avalia que os governos, geralmente, pensam a educação com finalidades relacionadas à produtividade econômica, mão-de-obra, seleção de oportunidades. Também apresentam-se como objetivos oficiais a transmissão cultural e a promoção de identidade nacional. O ideário de “justiça social” é mais amplo e complexo, gerando uma voltagem entre as intenções e o modo como as coisas materializam-se no terreno das redes e sistemas.

Mais de uma década desde o texto inaugural das Diretrizes e, a partir do elemento temporal, podemos dizer que a elaboração de políticas de Educação do Campo é, como diz Ozga (2000), um “Terreno da contestação”. De acordo com a pesquisadora, a nomeação justificava-se em razão de que: i) a “(...) política é algo sobre o qual se discute, que não se oferece, em lápides de pedra, a populações que se mostram receptivas e gratas por isso”; ii) o campo de investigação em política educacional é incessantemente conflitivo (OZGA, 2000: 19).

Os textos em análise ilustram o terreno movediço por onde passam as políticas referentes ao meio rural, visto ser estas alvos permanentes de escrutínio por parte de dirigentes, governantes, aparelho jurídico, intelectuais. Outrossim, a política, enquanto texto e discurso, pode ser investigada e explicada, pois estes elementos constantemente operam e constituem intimidades entre si:

A política enquanto texto é um elemento que pode ser analisado, interpretado e contextualizado, e substitui a contradição da crença de que a política funciona numa linha directa entre formulação e implementação. A política enquanto discurso vê a política como parte dominante do sistema de relações sociais, modelando o que pode ser dito ou penado. Enquanto texto, dirige-se aos departamentos, ou seja, dirige-se à estrutura (OZGA, 2000: 170/171).

Assim, os discursos das Diretrizes, por conformarem-se como prática social, não são obras individuais ou reflexos de “variáveis situacionais”. Antes, mostram-se como ação coletiva, efetivada pela agregação do campo movimentalista, agências, governos, universidades, instituições outras e articulação no território da oficialidade, com o objetivo de agir sobre o mundo e sobre os outros (FAIRCLOUGH, 2008).

TEXTOS DAS RESPOSTAS

1.c) Critérios seletivos dos textos

❖ Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo - Parecer CNE/CEB nº 23 de 12/09/2007 e primeira versão do Projeto de Resolução que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Contexto	A generalização da expressão ‘Educação do Campo’ e a difusão das Diretrizes Operacionais não estancaram os remanejamentos e deslocamentos de alunos para as escolas urbanas e a “ausência de norma sobre o modelo de nucleação” manteve em voga o fechamento, redução e agrupamento de unidades sem critérios transparentes e, por vezes, à revelia de diálogo com as comunidades afetadas. Ao mesmo tempo, persistem no meio rural as denominadas escolas isoladas, multisseriadas ou unidocentes, a escolaridade média aquém da urbana e a relação idade/série distorcida. Diante da complexidade do quadro, a SECAD apelava para posicionamento do Conselho, em relação aos sistemas e redes escolares, dadas as suas atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento. Insistia que a intervenção do Conselho, amparado em seu papel em zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento da legislação educacional, poderia surtir o efeito desejado sobre os dirigentes educacionais.
Autoria	A relatoria foi do professor e político Murílio de Avelar Hingel . Graduado em Geografia e História pela UFJF, foi secretário de educação na cidade mineira de Juiz de Fora (1967/1973) e ministro da educação no governo Itamar Franco (01/10/1992 a 01/01/1995). Hoje, o professor não exerce mais a função de conselheiro. O texto repercute o ponto de vista dos movimentos sociais e do Conselho.

Autenticidade e confiabilidade	Documento emanado do CNE/CEB e homologado pelo MEC. Portanto, de caráter oficial e com alcance e disseminação nacionais.
Natureza/suporte	Parecer que respondia a uma consulta , originada da SECAD, referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. A secretaria do MEC reclamava que o CNE orientasse as redes e sistemas de ensino no sentido de aplicar o proposto na Resolução CNE/CEB nº 01/2002. O Parecer foi disposto em duas seções: i) o histórico, que explanava sobre os desdobramentos, expressões, estatísticas e experiências da educação rural no Brasil contemporâneo e, ii) a apreciação, que recomendava a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo (grifos do autor) em detrimento das tendências de transporte e nucleação perceptíveis nas medidas adotadas pelos dirigentes educacionais. Em seguida, a primeira versão do Projeto de Resolução que tencionava estabelecer diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Documento político pedagógico.
Conceitos chave e lógica interna	Conceitos chave: Política Nacional de Educação do Campo; Educação do Campo como modalidade específica; diversidades do meio rural; nucleação rural. Lógica interna: Reforço dos argumentos da SECAD no sentido de avocar, junto às esferas governamentais, as demandas e necessidades das populações do campo na melhoria do acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas.
Qualidade das fontes	Texto estável que procura estabelecer conexão com as Diretrizes no sentido de revigorar e rematar o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação do Campo.
Caracterização	Documento oficial que responde a um pedido do secretário da SECAD sobre a necessidade de nortear o atendimento educacional às populações do campo propugnadas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002. A manifestação do Conselho, de caráter oficial, fortaleceria o redimensionamento das iniciativas de nucleação e de transporte, situações que descaracterizariam a Educação do Campo. Da situação deriva a indispensabilidade de um Projeto de Resolução.

❖ Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007 - Parecer CNE/CEB nº 3 de 03/02/2008 e versão²⁴¹ final da Resolução CNE/CEB nº 2 de 28/04/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Contexto	Em 07/08/2007, a SECAD encaminhou consulta à CEB “referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo”. Em 12/09/2007, a CEB aprovou o Parecer 23 e seu Projeto de Resolução por unanimidade. Em 07/11/2007, a SECAD, com anuência da CEB, preparou reunião técnica para subsidiar a homologação do Parecer (e do Projeto de Resolução que o acompanhava). No encontro, o relator expôs o Parecer e justificativa da Resolução em reunião ampliada , que contou com representantes do MST, CONSED, UFAL ²⁴² , CONTAG, MAB, UNDIME, CGEA ²⁴³ /SECAD/MEC, Confederação Nacional dos Municípios, Frente Nacional dos Prefeitos, membros da CEB e outros convidados. As contribuições dos presentes resultaram na aprovação integral do Parecer 23 e na indicação de algumas mudanças no texto no Projeto de Resolução. Ao final, o Parecer 3/2008 relata a dinâmica de concordância com o teor do Parecer 23 e as contribuições para a revisão do texto da Resolução. A Resolução nº 2 representa a continuidade das Diretrizes Operacionais sendo, concomitantemente, uma espécie de atualização destas.
Autoria	A relatoria continuou nas mãos de Murílio de Avelar Hingel . Continua no caminho de refletir as defesas do campo movimentalista e do Conselho.
Autenticidade e confiabilidade	Documento emanado do CNE/CEB e homologado pelo MEC. Portanto, de caráter oficial e com alcance e disseminação nacionais.
Natureza/suporte	Reexame do Parecer que teve participação do campo movimentalista, representantes do meio acadêmico e de governo, membros do Conselho e convidados. Segundo o texto, o Parecer teve recepção favorável e acatou “contribuições importantes e pequenas emendas esclarecedoras”. Conservou-se o relatório e, de modo geral, o corpo do Projeto de Resolução manteve-se muito próximo do original. A segunda versão, completados dados e datas, foi homologada em 28/04/2008. Documento político pedagógico .
Conceitos chave e lógica interna	Conceitos chave: Educação do Campo abrangendo toda a Educação Básica com ênfase no ensino regular; especificação dos

²⁴¹ Da segunda versão (que completa o Reexame) para a versão final, publicada em 28/04/2008, as únicas mudanças localizam-se na apresentação do número do Parecer e na data de publicação no Diário Oficial da União.

²⁴² UFAL – Universidade Federal de Alagoas.

²⁴³ CGEA – Coordenação Geral de Educação Ambiental.

	destinatários; responsabilização dos entes federados. Lógica interna: O reexame absorveu alterações substanciais no Projeto de Resolução que, por fim, seria publicado como Resolução nº 2 de 18/04/2008. Duas modificações sobressaíram-se: 1ª) incluiu no texto as Diretrizes Operacionais e a Lei 10.709/2003 do transporte escolar, sequer citadas no Projeto de Resolução anterior. Salientou-se a necessidade do arcabouço legal ser assinalado no sentido de guarnecer de forças o teor do documento; 2ª) suprimiu a expressão “ Educação do Campo compreende modalidade específica para atendimento das populações rurais” (p.10, grifos nossos), minutada na primeira versão. A redação final deu proeminência ao elo entre Educação do Campo e ensino regular.
Qualidade das fontes	Como textos estáveis , o Reexame e a Resolução pretendiam restaurar o valor normativo das Diretrizes e da Lei 10.709/2003 para as políticas públicas de atendimento à população rural. Além disto, retificavam a visão da Educação do Campo compreendendo a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades.
Caracterização	Documento oficial que resultou da solicitação da SECAD de uma reunião técnica com vistas a coadjuvar a homologação do Parecer e do Projeto de Resolução. O Relator entendeu que a reunião, ampliada pelos segmentos supracitados, qualificaram e esclareceram o texto final da Resolução.

❖ Exame e manifestação sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância – Parecer CNE/CEB nº 1/2006 de 01/02/2006.

Contexto	Em 2001, inaugurou-se a fase normativa para a Educação do Campo com a aprovação do Parecer que versava sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Apesar das resoluções e pareceres tornados públicos após este ano, ainda persistiam dúvidas acerca das diversas alternativas de organização e atendimento que a educação no meio rural suscitava. Em 2006, a SECAD requereu exame e manifestação sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância . A diligência justificava-se pela dificuldade que os CEEFA enfrentavam para certificar seus alunos. Os CEEFA congregavam, na época, as 217 escolas EFA, ECOR e CFR que perfilhavam a Pedagogia da Alternância. Ressalte-se que o Parecer destinava-se exclusivamente para esta rede. O Parecer amparou-se na tese de Doutorado de João Batista Queiroz, defendida na UnB em 2004 e que teve como objeto da Pedagogia da Alternância.
Autoria	A relatoria do Parecer foi de responsabilidade do professor Murílio de Avelar Hingel . Ao concordar com as reivindicações da Educação do Campo, o texto ecoa as ideias dos movimentos.
Autenticidade e confiabilidade	Documento emanado e aprovado pelo CNE/CEB . Portanto, de caráter oficial e com extensão e difusão nacionais.

Natureza/suporte	Documento político pedagógico que objetivava dirimir equívocos e obstáculos para certificação dos egressos dos CEFFA, sendo que os Conselhos Estaduais e Municipais foram estimulados a examinar/reexaminar os Projetos Políticos Pedagógicos destas instituições educacionais, sob a ótica do Parecer e dos movimentos em prol da Educação do Campo.
Conceitos chave e Lógica interna	Conceitos chave: Pedagogia da Alternância; agências educativas: família, comunidade e escola; “aprender a aprender”; calendário escolar e duração do ano letivo; direito dos alunos. Lógica interna: A defesa da Pedagogia da Alternância como cumpridora dos dispositivos legais referentes aos dias letivos, carga horária anual e duração do ano letivo através dos conteúdos, da metodologia e instrumentos pedagógicos próprios. Logo, os Conselhos Estaduais e Municipais devem desobstruir a certificação dos alunos provindos do CEFFA, visto que o Parecer refere-se especificamente a essa rede.
Qualidade das fontes	Texto estável que procurava estabelecer conexão com a LDB e as Diretrizes no sentido de definir um padrão de qualidade e funcionamento para a Pedagogia da Alternância. Apresenta uma trilha intertextual marcante, com enxertos de textos legais, acadêmicos e de experiências de Educação do Campo, tanto dos CEFFAs quanto de outras entidades.
Caracterização	Documento oficial que resultou da solicitação da SECAD para exame e manifestação da CEB sobre dias letivos da Pedagogia da Alternância. Visou suprimir as divergências e obstáculos colocados pelos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação para certificar os estudantes da rede dos CEFFAs.

2.c) Concepções apresentadas nos textos

Rural e ruralidades	Parecer nº 23 – combate a ideia de superioridade da cidade sobre o campo. Alega a importância do agronegócio, mas ratifica que a Educação do Campo deve fortalecer a agricultura familiar. Questiona o fechamento indiscriminado das escolas multisseriadas, apostando nas possibilidades positivas de sua manutenção e qualificação. Resolução nº 2 - reconhece a importância do município como articulador do desenvolvimento rural já que estão mais próximos das populações residentes no campo. Parecer nº 1 – reitera que a prevalência da agricultura familiar em certas regiões/localidades concorre para o “desenvolvimento rural integrado e auto-sustentável”.
Escola e escolarização	Parecer nº 23 – analisa a adoção do modelo de organização conhecido como escola nucleada: justificativas, conflitos, situação atual. O texto mostra-se como voz discordante da maioria das análises ao avaliar que as escolas multisseriadas podem

	apresentar bons resultados, representam a presença do Estado, garantem o acesso e permanência de todos, animam culturas comunitárias. Resolução nº 2 – defende a oferta da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental nas próprias comunidades rurais. Veta, sob qualquer hipótese, a agrupação das crianças de educação infantil e ensino fundamental na mesma turma, prática comum nas escolas rurais pequenas. Parecer nº 1 – apreciam positivamente o modelo escolar dos CEFFAs porque estes cooperam para a feitura de um “novo tecido social e econômico no contexto local” ao propiciar a indissociabilidade entre teoria e prática e possibilitar a “geração de emprego, de renda e de riquezas”.
Políticas educacionais	Parecer nº 23 – consideram que as políticas públicas de educação favoreciam, ao longo do tempo, conceitos urbanocêntricos. A Educação do Campo necessitaria de ações conjuntas das três esferas públicas. Atrela as políticas de transporte escolar aos processos de nucleação, considerando excessiva a adoção desta ação por parte dos governos. Resolução nº 2 – busca regulamentar a nucleação e o deslocamento das crianças, estabelecendo parâmetros e regras de acordo com as etapas e modalidades da Educação Básica. Intercede pelo princípio intracampo e pela nucleação rural sempre que estes forem viáveis e possíveis. Alega que o transporte escolar, quando necessário e indispensável, deve cumprir normas legais e prever racionalidade e economicidade na perspectiva de colaboração entre os entes federados. Intercede pela premência em qualificar infraestrutura e profissionais das escolas do meio rural. Parecer nº 1 – concebe a Educação do Campo como estratégica para o desenvolvimento rural, sendo a Pedagogia da Alternância alternativa para sua consecução.
Inclusão e exclusão	Parecer nº 23 – sustenta a construção de uma política específica e o atendimento da diversidade dos residentes no meio rural. Resolução nº 2 – compreende como indispensável a admissão e formação de profissionais comprometidos com as especificidades do campo e suas populações: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. Parecer nº 1 – arrola a diversidade e desigualdade que caracterizam as oportunidades educacionais ofertadas no meio urbano e rural, o que demandaria atenção prioritária.

Os documentos (Consulta/ Reexame e Resolução/ Manifestação e Exame) têm como denominador comum o apelo sobrevivendo da SECAD (criada em julho de 2004) no sentido do CNE manifestar-se a respeito dos descumprimentos, hesitações, descrenças e incertezas que os

sistemas, redes e conselhos de educação demonstra(va)m em relação à Educação do Campo. Por isto, foram denominados “textos das respostas” no início desta seção.

Antes de mais nada, cabe destacar que a Resolução Complementar nº 2 de 2008 deixa transparecer um aspecto simbólico importante. Pela primeira vez, um documento normativo emprega a denominação “Educação do Campo” em seu corpo de forma destacada, com letras iniciais maiúsculas. Enquanto a Resolução CNE/CEB nº 1 “institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, a segunda “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”.

Fairclough (2008) alerta que as mudanças no uso lingüístico estão emulsionadas a processos sociais complexos e abrangentes. Deve-se, certamente, conferir centralidade ao papel da linguagem nos fenômenos sociais. Na linha do tempo, temos um espaço de seis anos entre a primeira e a segunda Resolução para que a expressão ‘Educação do Campo’ seja devidamente incorporada e usada em um documento oficial.

Voltando aos motivadores do elucidário, temos itens recorrentes como objetos de inquietação e dúvida nos documentos encaminhados, via SECAD, ao CNE: organização do trabalho pedagógico, modelos de nucleação, transporte escolar intracampo e extracampo, perseverança das classes multisseriadas/unidocentes.

O debate central dos documentos de 2007 e 2008 travava-se entre: ou i) a implantação das proposições da Educação do Campo, de acordo com o apregoado e requerido, principalmente, pelo campo movimentalista; ou, ii) a continuidade e aprofundamento dos processos de deslocamento estudantil para a cidade, tanto para escolas já em funcionamento quanto para escolas nucleadas/agrupadas, conforme implementação destas políticas por parte de estados e municípios.

Para a SECAD, as políticas de nucleação e transporte escolar desvirtuariam a educação oferecida às populações rurais diante das orientações e ponderações das ‘Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo’. No Relatório da primeira consulta, o professor Murílio Hingel, ao concordar com a Secretaria do MEC, arrogava ainda no arcabouço legal da Educação do Campo - além das Diretrizes - o ECA, o FUNDEB, a Emenda Constitucional nº 53, o Parecer nº 1/2006 CNE/CEB.

O único documento, de caráter normativo, que aborda positivamente o papel destas escolas é o Parecer 23/2007 de Murílio Hingel, quando o professor discorre sobre a (im)pertinência da nucleação e do transporte escolar. O raciocínio leva-o a interrogar-se sobre a qualidade das escolas multisseriadas e, a partir do seu mirante de ex-gestor público municipal, conclui que estas também podem oferecer ensino de boa qualidade, a depender de condições oferecidas, contrariando a avaliação difundida no senso comum.

As noções de rural e ruralidades, escola e escolarização, políticas educacionais, inclusão e exclusão preservam a coerência com os textos políticos das Conferências e os oficiais das Diretrizes Operacionais. Pode-se inferir que os textos alinhavam-se e traçavam um horizonte de entrelaçamento e reforço mútuos.

De Izabel Magalhães, prefaciadora da edição brasileira do livro de Fairclough (2008), parte uma pergunta que serve ao embate entre as asserções da Educação do Campo e as realidades dos sistemas e redes de ensino: “até que ponto as transformações propostas nos textos orais e escritos são favoráveis aos cidadãos?” O “apelo à mudança, a modernização superficial e a rearticulação de práticas conservadoras” (p.12) configuraria-se como estratégia de certos blocos dominantes na peleja pela manutenção da hegemonia. Para muitos dirigentes estaduais e municipais as políticas de deslocamento de alunos, de nucleação e de escolas multisseriadas iam ao encontro de seus interesses políticos e administrativos.

Ao mesmo tempo, a sociedade civil organizada em torno das reivindicações das populações do campo também está escalada neste jogo de poder porque percebeu que um dos caminhos a percorrer seria o de “(...) causar mudanças nas práticas discursivas como parte da engenharia da mudança social e cultural” (FAIRCLOUGH, 2008: 26).

Um primeiro exemplo das tramas em torno da elaboração textual liga o ano de 2002 ao de 2008. A Resolução nº 1/2002 pontua somente o princípio da universalização, subscrito no artigo 3º: “garantir a universalização do acesso à população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico”. A Resolução nº 2/2008, no art. 1º, § 1º, expande direitos dos alunos e deveres dos dirigentes, inscrevendo como aspirações da Educação do Campo a “universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica”.

Distinta costura dos textos pode ser situada entre o Projeto de Resolução e sua versão final. No 1º artigo da versão final da Resolução nº 2, a expressão “modalidade específica”,

presente na primeira versão, deixa de ser registrada. Também foi mudada a expressão “formas de atividade”. A seguir, a redação original do Projeto de Resolução:

Art.1º - **A Educação do Campo compreende modalidade específica** para atendimento às populações rurais, em suas variadas **formas de atividade** – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e encampados da Reforma Agrária, quilombolas, caçaras e outros – **e abrange toda a Educação Básica**, em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico integrado (PROJETO DE RESOLUÇÃO, 2007: 10, grifos nossos).

A seguir, a citação da versão final da Resolução, publicada com as devidas alterações:

Art.1º - **A Educação do Campo compreende a Educação Básica** em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas **formas de produção de vida** – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados encampados da Reforma Agrária, quilombolas, caçaras, indígenas e outros (VERSÃO FINAL RESOLUÇÃO nº 2, 2008: 01).

A ordem das palavras da segunda versão reforça a Educação Básica ao trazê-la para o início do artigo, inserindo nesta a Educação do Campo – não como modalidade, mas como integrante - e ao classificar o fazer das populações rurais como formas de produção de vida e não simples atividades. As modificações semânticas constituem-se como opções e seleções, formas eivadas de significações. Mais do que o texto como produto, deve-se prestar atenção na sutura da produção do texto.

Primeiro, fica dado o alerta de que vale a pena observar “(...) o que é posto inicialmente nas orações e nos períodos, porque isso pode jogar luz sobre pressupostos e estratégias que não são tornados explícitos” (FAIRCLOUGH, 2008:228).

Segundo, a supressão de ‘modalidade específica’ e a troca de ‘atividades’ por ‘modo de produção de vida’ tentam corrigir a variabilidade e mutabilidade das palavras e de explorar os seus significados potenciais como “um modo de hegemonia e um foco de luta” (FAIRCLOUGH, 2008: 287).

O vocábulo ‘modalidade’ alude a um modo, maneira, tecnologia de oferecer o ensino diferente do que tradicionalmente é ofertado e conhecido. Os aliados da Educação do Campo presentes na reunião ampliada - mesmo clamando por especificidade e identidade -

demonstram ter avaliado que, se permitido o registro do termo modalidade, poderia haver um enfraquecimento das demandas por universalidade e igualdade de tratamento em relação às populações urbanas.

Ao ser classificada como modalidade, a Educação do Campo permaneceria no lugar não prioritário onde tem sido mantida. A opção incorreu pelo tratamento da Educação do Campo como proposta político pedagógica que permeasse todas as etapas e modalidades da educação básica que a população rural deve usufruir como direito.²⁴⁴

Já ‘modos de produção de vida’ é uma expressão próxima à ideia de território, entendido por relações sociais interativas e complementares - educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc. O campo não seria apenas um palco onde ocorrem ações, atividades, mas espaço geopolítico onde sujeitos sociais realizam seus projetos e relações de classe. Assim, vincula-se à defesa do desenvolvimento sustentável e dos direitos dos que vivem no campo.

No artigo 3º, o Projeto de Resolução dizia no seu primeiro parágrafo:

§ 1º. Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, quando as condições o recomendarem e possibilitarem, poderá ser oferecido em escolas nucleadas, com deslocamento intra-campo dos alunos.

Na versão final da Resolução nº 2, o parágrafo ficou assentado nestes moldes:

§ 1º. Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

Novamente, foram audíveis as vozes dos proponentes da Educação do Campo na revisão do parágrafo em questão. O trecho “quando as condições o recomendarem e

²⁴⁴ O Parecer CNE/CEB nº 07/2010 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a Resolução nº 04 de 13/07/2010 que Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica apresentam a Educação do Campo como modalidade. Vejamos o que diz o Parecer, compreensão adotada também nas Diretrizes: Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos responderem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio. Adicionalmente, na oferta de cada etapa pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Profissional e Tecnológica, Educação a Distância, a educação nos estabelecimentos penais e a educação quilombola (PARECER CNE/CEB, 2010:30).

possibilitarem” teve o lugar tomado pelo vocábulo “excepcionalmente”, ou seja, a regra foi substituída pela exceção. O tempo de deslocamento foi elevado à condição de critério a ser avaliado pelos sistemas. O tempo escolar, inclusive o de ir e vir, não é neutro. Quando devidamente investigado, podemos extrair do tempo escolar (na própria instituição e/ou no deslocamento) as construções teóricas subjacentes às práticas educacionais e redes de ensino.

Na versão anterior da Resolução, o artigo 7º estava lealdado nos seguintes moldes:

Art. 7º. A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto.

No documento publicado, acrescentou-se: “em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”. O excerto das Diretrizes valida os artigos 23, 26 e 28 da LDB²⁴⁵ como testemunhas elucidantes da necessidade de respeito à diversidade presente no campo.

Outra variação aparece no segundo parágrafo que, no primeiro exercício, declarava:

§ 2º - A admissão, formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente, deverá considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento **do pessoal comprometido com as especificidades dessa modalidade de educação** (p.11, grifos nossos).

²⁴⁵ Art. 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.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A correção demarcava outro nível de qualidade para a Educação do Campo porque erradicava o trecho ressaltado, comutando-o para “com os profissionais comprometidos com suas especificidades”. Primeiro, retira o vocábulo ‘pessoal’ para usar ‘profissionais’, provavelmente remetendo ao pretérito recente do meio rural onde a figura do leigo atuante na escola era fato corriqueiro. Segundo, as ‘especificidades’ findam o parágrafo, evitando a armadilha da Educação do Campo como modalidade da Educação Básica.

O transporte dos alunos com deficiência é citado no segundo parágrafo do oitavo artigo da Resolução. O que se alterou da primeira variante para a segunda foi o desaparecimento do adjetivo ‘rural’ que acompanhava o substantivo ‘nucleação’. O que era ‘nucleação rural’ passou a ser simplesmente ‘nucleação’. Supomos que, diante das dificuldades de atender alunos com deficiência e das circunstâncias da educação no meio rural, provavelmente a saída mais célere e qualificada apontada fora o acesso em instituições consideradas inclusivas, geralmente localizadas nas cidades.

E, por último, uma cessação e um acréscimo importantes no décimo artigo que, no Projeto de Resolução, dizia:

Art. 10. O planejamento a Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos **finais** do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio integrado com o Técnico, deverá considerar sempre 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 de qualidade (grifos nossos).

Vejamos, agora, como ficou o modo terminal da Resolução:

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou **Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio**, considerará sempre 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 (grifos nossos).

Verificamos que o desaparecimento da palavra ‘finais’ alarga, consideravelmente, a possibilidade de mobilizar os recursos do transporte e da nucleação para as

crianças dos anos iniciais. Provavelmente, a articulação dos dirigentes governamentais dirigiu a alteração porque sacramentou um elemento facilitador para os arranjos estaduais e municipais em termos de pessoal, destinações financeiras, construções etc.

A instauração da expressão ‘Educação Profissional’ planeava dar aos jovens do campo as condições de acesso ao ensino profissional, modalidade bastante valorizada atualmente. Seria plausível afirmar que, neste ponto, a disputa foi vencida pelo campo movimentalista e seus apoiadores.

Fundamental fazer vir à memória que o relator, no Reexame do Parecer, explicava que as mudanças do texto foram sentenciadas em função da reunião majorada por representantes do MST, CONSED, UFAL, CONTAG, MAB, UNDIME, CGEA/SECAD/MEC, Confederação Nacional dos Municípios, Frente Nacional dos Prefeitos, membros da CEB e outros convidados. Ou seja, o encontro reuniu agentes de interesses opostos ou convergentes em processo de contenda política e, portanto, discursiva. Afinal, como afirmava Foucault, “(...) o discurso é o poder a ser tomado”.

Fairclough (2008) sustenta que o discurso como prática política é um *locus* da luta e, concomitantemente, delimita-a ao lançar mão da naturalização das relações ideológicas e de poderio:

O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. Como implicam essas palavras, a prática política e a ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder. Assim, a prática política é a categoria superior” (FAIRCLOUGH, 2008: 94).

As alterações, supressões, modificações cimentadas no texto final da Resolução nº 2/2008 assomaram nesta reunião como fruto de processos complexos e precedentes. A Análise do Discurso Textualmente Orientada joga por terra a noção, bastante comum, da “tempestade de ideias” que emanam e sobrevivem livremente da cabeça das pessoas. Pelo contrário, a “constituição discursiva” emparelha-se e funda-se em “ (...) uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (FAIRCLOUGH, 2008: 93).

Como visto, o Parecer nº 01/2006 – anterior aos dois supracitados - abordava a aplicação da Pedagogia da Alternância e foi produzido para dissolver os embaraços interpostos pelos conselhos em certificar os alunos que cursaram os CEFFAs. O teor do arrazoado não se eximia de recobrar o ideário da Educação do Campo e eleger a Pedagogia da Alternância como a melhor alternativa para viabilizar a Educação Básica no meio rural.

Alguns pontos do relatório devem ser desmembrados. Um primeiro aspecto leva-nos à seção 2.2 deste trabalho, onde foram elencadas várias experiências que utilizam a estratégia da alternância como forma de organização do trabalho pedagógico. Contudo, o Parecer em foco refere-se especificamente para a rede dos CEFFAs.

Outra faceta interessante é o alinhamento com o discurso das Conferências, o que prova que, além do MST, protagonista de primeira hora da Educação do Campo, os chamados agricultores familiares organizados, por exemplo, nas ARCAFAR-SUL e ARCAFAR-NORTE-NORDESTE e UNEFAB - as três associações que formam a rede dos CEFFAs - também cavaram e dilataram seu espaço dentro do movimento por uma educação específica para o meio rural.

É necessário dar vulto à questão porque a história conta-nos que o MST, a princípio, trabalhava com o conceito de ‘camponês’ que se contrapunha ao de ‘agricultor familiar’, visto que o Movimento compreendia a agricultura familiar integrada ao *modus operandi* capitalista.²⁴⁶

Hoje, os requerentes da Educação do Campo – gerentes estatais, campo movimentalista, representantes acadêmicos, entre outros – empunham a bandeira de um “novo modelo de desenvolvimento”, da construção de um “desenvolvimento rural sustentável e solidário”, do “desenvolvimento local” e da agricultura familiar.

O Parecer, inclusive, descreve a metodologia da Pedagogia da Alternância como aquela que, no cenário atual, melhor irradiaria “uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável” (p.04). Ao continuar, define: “O projeto educativo de cada CEFFA contribui,

²⁴⁶ “O MST sempre teve críticas à utilização do termo agricultor familiar por supostamente trabalhar com outro público, o camponês. Este, inclusive, foi motivo do afastamento político desta organização de outros atores do campo, principalmente do campo do sindicalismo e da CUT em particular, haja vista que para este o agricultor familiar é um capitalista, que busca e é orgânico à acumulação capitalista no campo. Com o avanço do número de assentamentos nos quais o MST tem que dar resposta às demandas de organização para a produção, e dado que as políticas do Estado são quase todas pensadas, no MDA, para o agricultor familiar, parece haver um acomodamento do MST a este conceito” (OLIVEIRA, 2008:178).

assim, para a constituição de um novo tecido social e econômico no contexto local” (p.05). As assertivas exemplificam cadeias de comunicação que se reforçam e intensificam a argumentação da relatoria.

Oliveira (2008) avalia que o programa político/pedagógico dos CEFFAs ativa o processo de “criar empreendedores para o trabalho no campo”. De acordo com o autor, tal visão estaria inserida em uma perspectiva idealista, ou seja, de tornar o meio rural um contexto de geração de empregos, renda e riqueza, independentemente das leis do mundo capitalista.

Segundo Oliveira (2008), o projeto da Alternância aborda um tipo de conhecimento em que os alunos têm que aprender o que se relaciona diretamente com sua realidade, caindo em um certo utilitarismo. Se não, vejamos: “A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. **É o aprender a aprender!** É a Educação do Campo em seu conceito mais atual e consentâneo com a realidade” (Parecer nº01/2006: 05, grifos do original).

Por outro lado, se esta metodologia atrai críticas, também encontra fiéis defensores que se identificavam com a argumentação da relatoria. Para muitos, como Estevam (2005), as instituições que adotam a Alternância cumprem importante função inclusiva no meio rural ao diminuir a migração para os centros urbanos e evitar o inchaço das cidades, a violência nas periferias e a exposição de crianças e adolescentes a situações de risco. Para além dos fatores citados, o fundamental é a opção metodológica embutida na Pedagogia da Alternância pelo seu caráter inovador e adaptado ao ambiente rural na perspectiva da “sustentabilidade”:

Todavia a formação em alternância diferencia-se do modelo de ensino tradicional porque têm no seu processo de aprendizagem situações vividas pelos jovens em seu meio, em vez da simples aplicação prática de aulas teóricas. Neste novo modelo de ensino os alunos são os atores de sua própria formação, num processo permanente em que, ao adquirirem o conhecimento ao longo de sua experiência de vida socioprofissional (familiar, profissional, social e cultural), estes saberes e conhecimentos são socializados, fazendo da escola um lugar mútuo de ensino e aprendizado (ESTEVAM, 2005: 26).

O objetivo do texto era ser coerente a tal ponto que o propósito maior – a validação da Pedagogia da Alternância – não fosse mais alvo de ambivalências e indeterminações interpretativas. Fato que, em última instância, é incontrolável “(...) já que a coerência não é uma propriedade dos textos, mas uma propriedade que os intérpretes propõem aos textos (...)”

(FAIRCLOUGH, 2008:171), o que inclui o produtor do texto, também um intérprete. O texto não é somente um produto, mas resultado da leitura crítica, e por vezes resistente, dos seus destinatários que dele extraem os “sentidos sociais”.

O encadeamento deste texto com outros e sua circulação procuravam justamente acertar e polir as possíveis e diversas interpretações, visto que eram estas as dificultadoras da aceitação legal da Pedagogia da Alternância.

Fairclough (2008) explica que os discursos não são somente reflexos ou representantes das entidades e relações sociais. Mais, os discursos são sua matéria-prima. Neste caso, o discurso do documento constituiu “entidades-chave” como, por exemplo, a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância e posicionava diferentemente os sujeitos sociais (nesta situação peculiar, os dirigentes públicos e conselheiros para os quais o documento destinava-se). Somando-se aos outros textos publicados e em circulação, engrossava as condições para a produção de “um novo e complexo discurso”: a Educação do Campo como resposta adequada à diversidade da população rural, com o devido realce à Alternância como princípio organizador melhor adequado ao trabalho pedagógico a ser propagado no meio rural.

TEXTO DO DECRETO

1.d) Crítérios seletivos do texto

❖ Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA

Contexto	<u>Em julho deste</u> , ao fazer referência aos programas federais e desafios do sistema federativo, Munarim relatava: “Ainda referente à normatização, em passo adiante às resoluções acima referidas, por iniciativa do MEC/SECAD, vem sendo desenhado um decreto presidencial no intuito de institucionalizar iniciativas de programas de fomento e apoio já experimentados. Do mesmo modo, vem-se buscando um trato formal mais significativo para a Educação do Campo no escopo do próximo Plano Nacional de Educação (PNE), que deverá entrar em vigor em 2011. O PNE vigente desde 2001, que termina neste ano de 2010, desconhece o conceito de Educação do Campo e é quase totalmente omissa em referências, objetivos e metas mesmo no concernente à educação rural”

	(MUNARIM, 2010:10). <u>Em agosto</u>, nos dias 16 e 17, a Contag sediou o debate sobre a criação do Fórum Nacional Permanente de Educação do Campo. A discussão reuniu representantes de movimentos sociais e sindicais do campo, universidades, órgãos públicos (MDA/SDT/INCRA/PRONERA) e MEC/SECAD) e organismos internacionais (UNESCO, OEI e OIT). No encerramento, foi lançada a Carta compromisso pela criação do Fórum Nacional de Educação do Campo. <u>Em outubro</u>, no dia 20, o ministro Haddad recebeu o Fórum Nacional de Educação do Campo, em audiência pública ocorrida em Brasília. A Comissão Executiva (provisória) que almejava organizar o Fórum arregimentou representantes da Contag, Resab, MST, UnB e Fórum Catarinense de Educação do Campo. Como pontos estratégicos para a Educação do Campo, o Fórum apontou o teor do PNE em relação às políticas públicas educacionais no meio rural e a assinatura do Decreto Presidencial sobre Educação do Campo. <u>Em novembro</u>, movimentos e organizações sociais do campo promoveram, no dia 04, o ato público de lançamento do Fórum Nacional de Educação do Campo. A ação fez parte da programação do IV Seminário Nacional do PRONERA, que ocorreu de 03 a 05 de novembro, na Câmara dos Deputados. A assinatura do Decreto firmou-se como ponto alto do evento. Entre outros elementos, o decreto orienta que, para receber assistência técnica e transferências voluntárias de recursos da União, estados e municípios deverão incluir a Educação no Campo nos seus planos de educação. Os planos estaduais e municipais devem ser construídos a partir do , encaminhado ao Congresso Nacional pelo governo federal. O Plano contém metas educacionais a serem alcançadas pelo Brasil no período de 2011 a 2020. Ressalte-se a articulação para que o decreto fosse publicado ainda em 2010, tendo em vista a conjuntura eleitoral. Afinal, o governo eleito pode ou não manter e avançar nos princípios da Educação do Campo (e do PRONERA) pelos quais o Fórum peleja.
Autoria	O decreto foi assinado pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva . A seguir e abaixo, aparecem os nomes do ministro da educação, Fernando Haddad e do ministro interino do desenvolvimento agrário, Daniel Maia. O texto reflete as negociações com o campo movimentalista.
Autenticidade e confiabilidade	Documento dimanado do poder executivo com caráter de deliberação superior que obriga à observância dos seus desígnios.
Natureza/suporte	Decreto que, neste caso, materializou-se em determinação escrita derivada do poder executivo representado pelo chefe do Estado. Ordena, por força de lei, a política pública da Educação do Campo . “Este decreto sinaliza a organização não apenas de políticas públicas federais para a educação no campo, mas vai acabar organizando também o trabalho feito em estados e municípios”, ²⁴⁷ consoante declaração do ministro Haddad. O escrito oficial também regulamenta o PRONERA, programa que se desenvolve no

²⁴⁷ Ver em: http://www.sintepe.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1046%3Apresidente-lula-assina-decreto-que-aprimora-a-educacao-no-campo-&catid=40%3Anoticias&Itemid=79

	âmbito de convênios, termos de cooperação ou outros instrumentos congêneres com instituições públicas e privadas sem fins lucrativos e demais órgãos e entidades públicas.
Conceitos chave e lógica interna	Conceitos chave: Educação do Campo, populações do campo, escolas do campo, regime de colaboração, reforma agrária. Lógica interna: O texto objetiva definir populações e escolas do campo, princípios da Educação do Campo e o papel da União no sentido de criar e implementar mecanismos garantidores da manutenção e desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas públicas educacionais, em trabalho comum com estados, municípios e DF. As escolas do campo localizam-se e integram os sistemas e redes nos estados e municípios, sendo que os últimos encarregam-se de 93% das instituições no meio rural brasileiro. Com a atuação sistemática do MEC, mudam as relações não somente entre o governo federal e os movimentos e organizações sociais, mas também entre as esferas de governo. O decreto ordena e delibera sobre o regime de colaboração e propõe o enfrentamento de quatro problemas: redução do analfabetismo de jovens e adultos; fomento da educação básica na EJA integrando qualificação social e profissional; garantia de fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico para as escolas; promoção da inclusão digital. Dentre as ações previstas no Decreto, saliente-se a regulamentação do Pronera ao elevá-lo à categoria de política pública permanente do Estado em favor das comunidades que vivem no campo.
Qualidade das fontes	Texto estável. A intenção oficial foi dar visibilidade e regulamentação à Educação do Campo. Considerada uma conquista social pelo campo movimentalista, ao longo dos mandatos lulistas, a política educacional no e do meio rural angariou espaço político e pedagógico.
Caracterização	Documento oficial que resultou da articulação dos defensores da Educação do Campo. Destaque-se o papel do MST e da Via Campesina pela regulamentação do PRONERA, programa umbilicalmente ligado aos movimentos sociais e sobre o qual pairava permanentemente a ameaça da descontinuidade desde 1998, ano de sua criação.

2.d) Concepções apresentadas no texto

Rural e ruralidades	Entende as populações do campo abrangendo “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da Reforma Agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”. O campo constituiria-se como locus para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável. Se no urbano, moradia, lazer, trabalho e escola fragmentam-se no espaço, no rural estes elementos devem condensar-se na mesma territorialidade. O território ‘campo’ conquista força econômica, social e espacialmente falando.

Escola e escolarização	Define escola do campo situada em área rural demarcada pelo IBGE ou aquela que, mesmo edificada em área urbana, atenda predominantemente população do campo , ainda que em turmas anexas. As escolas devem organizar-se como “espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social (...) em articulação com o mundo do trabalho”.
Políticas educacionais	Considera que a Educação do Campo consolidaria a possibilidade de ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior para as populações do campo. A identidade da escola seria valorizada pela construção de projetos pedagógicos com currículo flexível e adaptado à vida do campo. Os movimentos sociais e a comunidade são agentes de controle social da qualidade da educação escolar.
Inclusão e exclusão	Proclama o direito à diversidade nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia. Recomenda tratamento específico para calendários, transporte, recursos didáticos, tecnológicos, culturais e literários, formação inicial e continuada dos profissionais.

O documento converge no sentido de condensar mais de uma década de luta por uma Educação do Campo. Ou, na perspectiva de justiça histórica, o texto oficial adensou décadas desde as propostas de educação rural do começo do século XX e, especialmente, as iniciativas de educação popular.

Depois de um decênio do Relatório das Diretrizes Operacionais, a Educação do Campo careceu de um Decreto Presidencial para adquirir visibilidade, estabilidade e ordenação. Do ponto de vista histórico, a medida ‘década’ é um tempo ínfimo. Porém, sob o aspecto de atendimento educacional, quantas crianças, jovens e adultos do meio rural conseguiram ou não ter acesso, permanecer, evadir, concluir sua escolarização no campo durante este período?

Permanecer, no sentido posto pela Educação do Campo, extrapola o cumprimento formal dos anos escolares que integram a educação básica e superior. Permanência, em contraposição ao mote propagado no século passado de “fixação do homem no campo”, liga-se à esperança que as famílias empunham em relação a viver e trabalhar nos territórios rurais com usufruto dos direitos sociais:

A concepção de “permanência” vincula-se a uma proposta político-pedagógica que propicie aos sujeitos condições de qualidade de vida no ambiente do qual fazem parte. A educação, nesta perspectiva, tem um papel fundamental: partir da realidade dos sujeitos, como recurso didático e intenção política, e avançar na função social da escola, que, por meio do conhecimento escolar elaborado (com a ciência e a tecnologia), fundamentará o processo de construção de

conhecimentos para a qualidade de vida no campo e, quiçá, para além dele (CAVALCANTE, 2010: 24).

A “seleção de protocolo de análise textual” (OZGA, 2000) imprimiu proeminência a duas definições fundantes, anotadas no início do Decreto: populações do campo e escola do campo. As Diretrizes (e outros documentos correlatos) rogam pela diversidade, mas não a interpretam em termos específicos. O mesmo acontece à escola do campo, que é referenciada, mas não definida, em suas supostas especificidades, enquanto tal. O Decreto inscreve suas definições.

O Decreto nomeia os que compõem as populações rurais: “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos (...)”. E permite a inclusão de outrem a partir de um consequente alinhamento: ”(...) outros que produzam suas condições de existência a partir do trabalho no meio rural”.

Quanto ao esclarecimento sobre o que seria uma escola do campo, o texto apega-se ao critério de localização geográfica rural conforme o IBGE e, outrossim, insere qualquer unidade escolar que, situada na área urbana, atenda predominantemente a populações do campo. A assertiva é duplamente considerável porque: i) identifica e assimila, portanto, os processos de nucleação no sentido de aglutiná-los em torno dos princípios da Educação do Campo e, ii) ainda que boa parte dos documentos oficiais, acadêmicos e do campo movimentalista critique a metodologia do IBGE para definir as áreas rurais, conforme visto ao longo do trabalho, o Instituto acabou por ser referência segura e legítima a ser mencionada no Decreto.

É plausível inferirmos que os documentos normativos, precedentes a este, não foram exitosos em dissolver e elucidar as dúvidas sobre populações e escolas do campo. E como o vocábulo ‘diversidade’ apresenta-se de modo nuclear e persistente desde os primórdios do Movimento por uma Educação do Campo, regressaremos, em seguida, ao teor da seção 1.4 do trabalho.

Em artigo, Cavalcante (2010) advertia sobre a imprecisão de falarmos sobre a diversidade sem nos atentarmos para uma indispensável compreensão mais precisa do termo no âmbito da educação no meio rural:

Para consolidarmos todo o debate em torno da efetivação do trabalho com Educação do Campo, um dos elementos de análise é compreendermos a sua diversidade. A diversidade dos sujeitos, que nos ajuda a compreender a lógica cultural dos grupos (indígenas, sertanejos, ribeirinhos, quilombolas, caiçaras, povoados não urbanos e outros), a diversidade organizacional, que nos ajuda a identificar politicamente tais grupos (movimentos sociais, comunidades tradicionais, reforma agrária, associações comunitárias, trabalhadores rurais e outros), a diversidade ambiental (caatinga, florestas, águas etc.) e, ainda, a diversidade territorial (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste, Centro-Oeste do Brasil) – diversidades muitas vezes sem grandes fronteiras, outras tantas, com muita distância (CAVALCANTE, 2010: 26).

Não nos pode escapar, todavia, o fato de que diversidade é um dos elementos do conjunto de estudos contemporâneos que também agrega e cruza exclusão, inclusão, universalidade, igualdade, desigualdade, diferença, reconhecimento, identidade. De acordo com a discussão da seção supracitada, nenhum destes conceitos congrega um valor por si mesmo, somente podem ser entendidos e usados em “situações históricas determinadas”. Em tempos de globalização, Ortiz (2007) alerta-nos a superar o falso dilema entre homogêneo e heterogêneo e a pensar concomitantemente sobre o comum e o diverso. Até porque a diversidade pode sombrear as desigualdades e assimetrias de toda ordem e os processos de globalização transformá-las e naturalizá-las.

A convocação à diversidade realiza-se em nome de uma bandeira universalista: respeito à diferença e política de igualdade. A construção discursiva do Decreto supõe a reparação da injustiça imposta aos povos do campo mediante políticas de reconhecimento da diversidade que não sejam um impedimento à participação e inclusão plena na vida social (FRASER, 2002). O que se quer para os povos do campo é que sua capacidade de interação e paridade seja salientada e que a diversidade não seja vista como obstáculo, mas propriedade enriquecedora.

Oliveira (2008), na sua ácida crítica aos fundamentos da Educação do Campo, avalia que “(...) na realidade, a função do respeito à diversidade dos supostos atores do campo é condição para a busca da inserção dos territórios no processo de desenvolvimento” (OLIVEIRA,

2008:344). O agravante, consoante o autor, é a omissão de que este desenvolvimento é o capitalista, independente da diversidade dos territórios, culturas, ambientes, sujeitos do campo. A noção de diversidade estaria sendo empregada de forma pulverizada e descontextualizada:

Desta forma verifica-se que, em última instância, a proposta de educação do campo, tem uma relação direta com o utilitarismo. Seus objetivos não é formar o indivíduo para que este decida o que fazer de sua vida, mas, ao contrário, formar os indivíduos como auxiliares na inserção competitiva dos territórios. Como é a inserção capitalista, há que ser uma inserção competitiva dentro dos moldes desta sociedade (OLIVEIRA, 2008: 344).

Desfiando a linha de raciocínio do pesquisador, o Decreto parece afluir para o fato de que o Estado vem sendo consumido pela gestão dos conflitos advindos das recorrentes políticas neoliberais que impõem uma face setorizada às suas ações. Os programas de caráter universalista perdem espaço para as vertentes da focalização. Inclusive o Decreto lida com as duas faces da moeda: os princípios gerais da política da Educação do Campo, vinculados a uma concepção universalista e os parâmetros do PRONERA, programa focalizado para adultos e jovens beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária, executado pelo MDA e INCRA.

A gerência estatal aposta no respeito à diversidade, olvidado o princípio capitalista de jamais respeitar a diversidade, exceto para circunstâncias que concorram para própria sobrevivência do sistema. De maneira geral, a aposta no respeito à diversidade vem sendo inflada e propagada, especialmente no âmbito educacional.

Como pode ser percebido, o *corpus* documental acerca da Educação do Campo semeia o paradigma do atendimento às ‘diferenças’ entre as populações do meio rural. Por sua vez, o Decreto privilegia outra noção, também afim, a de ‘especificidade’, que ocupa o lugar das citações à diferença. Nos marcos capitalistas, mencionar e aceitar as especificidades representa, sem dúvida, um avanço. Entretanto, geralmente este progresso ocorre à custa do esvaziamento de seu conteúdo:

A flexibilização para currículos e conteúdos afeitos à diversidade de cada local, neste caso, como já ocorreu em outras oportunidades (OLIVEIRA, 2004b), ao invés de significar o efetivo avanço do entendimento da realidade para a ação sobre ela, parece estar mais servindo à desqualificação da escola, haja vista que a realidade é entendida por estes atores de forma fenomênica (OLIVEIRA, 2008: 356).

De qualquer forma, em um sistema federativo como o nosso, em que está posta uma hierarquia entre os entes, o Decreto consignado pela Presidência intenta promover certa unidade a fim de cingir as diversidades e especificidades presentes no território nacional, para que estas não degenerem (ainda mais) em desigualdades. Um país grande, assimétrico e com regime federativo acolhe e, por vezes, acoberta grandes disparidades. Além disto, o documento representa a possibilidade de normatizar as demandas retardatárias de escolarização que ainda transcursam o contexto nacional de modo geral, acentuadas por desníveis regionais.

“Quem garante os direitos sociais em países com organização federativa? Como conformar um sistema educacional em países de base federativa?”²⁴⁸ As situações de classe social, gênero, etnia, entre outras, condicionam as oportunidades pessoais e/ou coletivas. Particularmente no caso brasileiro, também a configuração federativa acaba por engendrar os destinos das pessoas, ao condicioná-los à “sorte” de nascer ou viver em certos lugares. O meio rural brasileiro, para a maioria dos seus habitantes, tem representado a renúncia a muitos dos direitos sociais e benefícios da civilização.²⁴⁹

Diante do quadro hodierno, pensadores vislumbram uma possível recuperação da matriz “estado-cêntrica”²⁵⁰ em alguns países latino-americanos, dentre os quais o Brasil. Tal posição polemiza, em alguma medida, com as análises de Tiramonti (2004) na seção 1.4. A recuperação da ação estatal, ainda incipiente, irregular e setorializada, não se iguala às intervenções do Estado de Bem Estar Social. Na conjuntura atual, é plausível prognosticar que um “Welfare State”, nos moldes europeus dos seus anos áureos,²⁵¹ não terá mais a amplitude e proteção do passado. Todavia, admite-se que também não precisa ser tão restrito como o proposto pelos bastiões do neoliberalismo.

De qualquer forma, quem, não obstante, deve garantir o direito à educação, de modo incondicional, é o Estado em movimento, seja na esfera maior, seja nos governos subnacionais ou nos municípios.

²⁴⁸ Proposições do Fórum Internacional de Política Pública (2010).

²⁴⁹ Segundo o Censo de 2000, dois milhões de famílias do meio rural viviam sem energia elétrica. O Programa Luz para Todos, do governo federal, foi criado para atender a esta população a partir de 2003. Hoje, 10 milhões de moradores foram beneficiados. Estes (e outros que ainda não foram cobertos pelo programa) somente tiveram acesso a um insumo básico no século XXI. Faltam dois milhões de pessoas a serem beneficiadas pelo programa.

²⁵⁰ Mantém-se a grafia da expressão cunhada por Tiramonti (2004).

²⁵¹ O modelo de Estado do Bem Estar surgiu na segunda metade do século XX na Europa Ocidental e estendeu-se para outras regiões e países, chegando ao apogeu nos anos sessenta. Durante a década seguinte, esse modelo de Estado entrou em crise, conforme visto anteriormente no texto.

O Decreto desenha-se como uma intervenção normativa da União, estrategicamente delineada e institucionalizada, na tentativa de articular o atendimento das demandas específicas das populações do campo, ainda que estas concorram com o objetivo de ajustá-las na totalidade e não isolá-las por seus particularismos.

A produção dos textos aqui analisados é prova de que as políticas públicas de promoção social²⁵² de perfil universalista, dentre elas a educação, tem sido continuamente tensionada pela diretriz da especificidade. Assim, o acesso, permanência, qualidade e conclusão da escolarização vêm sendo atravessados pelas lacunas e dívidas históricas do ensino formal negado ou parcialmente ofertado aos moradores/trabalhadores do campo. Se a universalização da etapa fundamental da educação básica conforma-se em nível nacional, um olhar por dentro deixará à mostra a incompleta formação docente, a precariedade das edificações, as deficiências do transporte, por exemplo, que existem e persistem no interior desta universalização no recorte geográfico rural.

Todavia, em contraponto a uma visão linear de que as políticas sociais aumentam gradativa e continuamente sua cobertura, a complexa realidade brasileira revela-nos que estas estão em permanente construção e em constante reforma. Impactadas e influenciadas diretamente pelas relações entre mercado, Estado e mobilização dos sujeitos sociais, as políticas sociais exigem, especialmente dos dois últimos, esforços para a manutenção e incremento do aparato de amparo e de promoção social.

O Decreto é resultado do empenho tanto do Estado quanto dos movimentos e organizações sociais, inclusive mediante “processos de produção e interpretação textual”. Tendo como perspectiva intensificar e solidificar tanto as políticas em proposição quanto as que estão em andamento, intentam, igualmente, além disto, amenizar as “tensões que caracterizam tais processos” (FAIRCLOUGH, 2008: 20/21).

Distingue-se no documento em questão a “intertextualidade manifesta”, aquela onde há “presença explícita de outros textos” (FAIRCLOUGH, 2008) e nem sempre necessariamente por citações entre aspas. Desse modo, o Decreto procura, em sua temática, responder e preencher as lacunas da produção textual precedente sobre Educação do Campo.

²⁵² De acordo com o IPEA (2010), a ideia de promoção social “(...) diz respeito às ações destinadas a garantir a todos os indivíduos de uma população as mesmas oportunidades de acesso aos recursos e benefícios conquistados pela sociedade, em seu percurso histórico. Nesta nota, abrange as áreas da educação, da cultura, do trabalho e do desenvolvimento agrário”. Conferir em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1500.pdf

Outro modo de manifestação é identificado por Fairclough (2008), recorrendo a Kristeva (1986), ao dizer que a intertextualidade significa “a inserção da história (sociedade) em um texto e deste texto na história”. O pesquisador, embasado pela autora, explicita que um texto

(...) responde, reacentua e retrabalha textos passados e, assim fazendo, ajuda a fazer história e contribui processos de mudança mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subsequentes. Essa historicidade inerente aos textos permite-lhes desempenhar os papéis centrais que têm na sociedade contemporânea no limite principal da mudança social e cultural” (FAIRCLOUGH, 2008: 14/135).

A fabricação de textos pode transformar outros que vieram antes e reestruturar acordos e padrões para fecundar novos textos. No entanto, é preciso prestar atenção para o fato de que a prática da inovação textual e os jogos verbais não se revestem de indeterminação e infinitude. Antes, a produção dos textos é “socialmente limitada e restringida e condicional conforme as relações de poder” (FAIRCLOUGH, 2008: 135). As hegemonias particulares e os estados de luta hegemônica podem auxiliar na arte de compor a cartografia dos limites e possibilidades dos fenômenos intertextuais. Igualmente podem designar estes fenômenos e outros que buscam provocar a contestação e reestruturação de ordens de discurso. Deduz-se que a disputa pela hegemonia na esfera do discurso influencia a luta mais abrangente pela hegemonia como por ela é afetada (FAIRCLOUGH, 2008).

Diante desta assertiva, podemos pensar que, para os envolvidos diretamente na produção do Decreto, a estratégia de unir, em um mesmo documento, as disposições sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA justificam-se como tática dentro de uma estratégia que extrapola os mandatos e pleitos eleitorais.

Se a estratégia pode ser assim compreendida: “1 Arte de conceber operações de guerra em planos de conjunto. 2 Ardil, manha, estrategema. 3 Arte de dirigir coisas complexa”,²⁵³ a tática representa: “1. Arte de dispor e de empregar as tropas, no terreno, onde devem combater. 2. Fig. Habilidade, jeito para dirigir qualquer negócio”.²⁵⁴ Ou ainda, a tática como: “1 Arte de empregar as tropas no campo de batalha com ordem, rapidez e recíproca proteção, segundo as condições de suas armas e do terreno onde devem combater”.²⁵⁵

Observados estes sinônimos, é razoável que o Fórum Nacional de Educação do

²⁵³ Ver definição em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>

²⁵⁴ Ver definição em <http://www.priberam.pt/dlpo/>

²⁵⁵ Idem ao 251.

Campo, em sua longa e adversa caminhada para garantir suas concepções e práticas, estrategicamente entendeu que a elaboração do Decreto converteria-se em uma tática de fortalecimento e proteção das demandas de escolarização e de continuidade do PRONERA, permanentemente sobre o assalto e dependência dos questionamentos e entraves burocráticos e políticos dos três poderes.

O discurso e o texto, neste caso, miram o rés-do-chão, caracterizando-se por um pragmatismo necessário em função das mudanças que avizinhavam-se e as incertezas e dubiedades interpostas pelos dirigentes políticos, o que acaba por obstar, parcial ou integralmente, as proposições da Educação do Campo.

4.2 - Ponderações sobre o Contexto de Produção do Texto

Para descobrir quanta escuridão existe em torno, é preciso concentrar o olhar nas luzes fracas e distantes.

Italo Calvino

Sob a perspectiva teórica de Fairclough, vimos que as mudanças das práticas sociais estão entrelaçadas às práticas discursivas. Já o referencial analítico, proposto por Stephen Ball e Richard Bowe - a abordagem do Ciclo das Políticas - procurou responder a (algumas) questões que envolveriam o Contexto de Produção dos Textos.

Assim, situamos a construção do texto da política acerca da Educação do Campo desde os anos 1990, sendo que a elaboração derivou diretamente dos processos de abertura de meados da década de oitenta. “Múltiplas instituições e dinâmicas sociais” (LOPES, 2006:36) confluíram na busca de um entendimento sobre a questão, incluindo o Estado e as outras relações que se estabeleceram no período. O constructo refletiu-se, assim, o movimento das políticas compreendidas como “aditivas, multifacetadas e filtradas” (BALL, 2001:103).

Lopes (2006), ancorada no pensamento de Ball, mostra que os textos, em seu transcurso e materialização, testemunham não somente as práticas, mas também quem pode falar, quando e com que autoridade. Até porque nenhum discurso pode ser pensado ou julgado apartado das relações materiais que o envolvem. E afirma: “Textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto de leitura” (LOPES, 2006: 38).

Os conhecimentos historicamente subjugados, como os das populações rurais, não foram totalmente excluídos da arena política e, mediante organização, emergiram e exigiram respostas. Por outro lado, os discursos mais visíveis/audíveis, como os oficiais, contêm a capacidade de fazer pessoas e grupos fazerem e agirem de forma diferente, tolhendo ou restringindo as possibilidades de mudança. É preciso considerar não somente o contexto da produção do texto, mas também os resultados e consequências da política como contextuais:

Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas

interpenetrações – com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa” (LOPES, 2006: 38).

A concepção de Ball e Bowe também confronta a acepção da política da Educação do Campo como um “pacote que caiu de paraquedas” no cenário educacional brasileiro, fabricada apenas para a satisfação de uma audiência: seja para aplacar os ânimos dos movimentos sociais, seja para selar acordos com agências multilaterais, seja para o MST ampliar sua hegemonia na área educacional no meio rural. Outrossim, a política da Educação do Campo veio para antecipar ou fornecer respostas às suas principais audiências.

Para os pesquisadores ingleses, a produção dos textos legais e normativos são definições de grupos que alinhavam relações tanto com o Contexto da Influência – marcos ideológicos e induções internacionais – quanto com o contexto da prática propriamente dita, realizada nas escolas e espaços educacionais outros.

O discurso sobre/da Educação do Campo não corresponde, portanto, a uma mera compilação de palavras, a uma preleção, a um câmbio de vocábulos. Como forma, o discurso da Educação do Campo preenche-se por um conteúdo de ideias que pretendem conquistar mentes, fertilizar e direcionar o uso e consumação das práticas políticas:

O discurso não se encontra num plano isolado, numa suposta superestrutura, na sua superfície ou, ainda, como mero portador de palavras, como mensageiro de idéias. Contrariamente, a linguagem, o discurso, é constituidor das idéias, idéias que tem o desiderato de fecundar as práticas, de orientá-las em sua consecução. O discurso presente nos textos nacionais e internacionais pretende transformar-se em política, tanto no sentido de orientação das políticas públicas pelas quais o Estado intervém, quanto no sentido de construção de uma mentalidade, de um modo de compreender o mundo e de nele atuar (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004: 08).

A política como processo acolhe disputas conceituais e satura-se dos pressupostos e propósito dos seus postulantes. A concepção de intertextualidade abaliza a historicidade dos textos – “dos textos na história e da história dos textos”, como dizem Shiroma e Evangelista (2004) – e abre passagem para entendermos também os processos intertextuais. Processos estes que possibilitam mapear “(...) processos de luta hegemônica na esfera do discurso, que têm efeitos sobre a luta hegemônica, assim como são afetados por ela no sentido mais amplo” (FAIRCLOUGH, 2008: 138).

Assim, o aceite, acadêmico e oficial, da transição de ensino rural para educação “para a vida e pela vida do campo”²⁵⁶ pode ser visto como uma “mudança discursiva”. Conforme argumenta Fairclough (2008), a tendência de mudança discursiva consolida-se inicialmente na dimensão textual. Em um primeiro momento, textos contraditórios e desencontrados vão formando um *corpus* que, ao tornar-se mais uniforme, ilumina a “convenção emergente”. A naturalização desta mudança, evidenciada nos textos, é a prova da constituição de novas hegemonias na esfera do discurso.

Convenções e pactos tanto podem servir para manter e reproduzir as relações e as hegemonias como podem, caso colocadas em xeque, auxiliar nas transformações das relações por meio da luta hegemônica. As alterações textuais e discursivas assentam-se na problematização de pactos entre quem produz e quem interpreta. De sorte que outro núcleo passível de mudança aparece nas ordens de discurso:

À medida que os produtores e os intérpretes combinam convenções discursivas, códigos e elementos de maneira nova em eventos discursivos inovadores estão, sem dúvida, produzindo cumulativamente mudanças estruturais nas ordens de discurso; estão desarticulando ordens de discurso existentes e rearticulando novas ordens de discurso, novas hegemonias discursivas. Tais mudanças estruturais podem afetar apenas a ordem de discurso ‘local’ de uma instituição, ou podem transcender as instituições e afetar a ordem de discurso societária (FAIRCLOUGH, 2008: 128).

O percurso dos textos e discursos sobre/da Educação do Campo comprova as mudanças nos registros impressos e na linguagem quando abordada a temática. O itinerário dos textos apresenta deslocamentos conceituais e lógicos ao longo dos anos. As ambiguidades, imprecisões e contradições que aparecem nos impressos retratam a intertextualidade – as transversalidades, os enxertos, as fragmentações, a presença de outros textos - e o deslizamento dos conceitos e da lógica interna. As variações conduziram ao atual estado de coisas, partindo da “colcha de retalhos” das origens do Movimento e chegando ao decreto presidencial de 2010.

Também no ano supracitado, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (CONAE) em Brasília, de 23 a 27 de abril de 2010, precedida de Conferências Municipais durante o primeiro semestre de 2009 e de Conferências Estaduais e do Distrito Federal durante o segundo semestre do mesmo ano. Em 2008, havia sido publicada a Portaria Ministerial nº 10, que

²⁵⁶ Expressão da professora e pesquisadora Jaqueline Veloso Portela de Araújo (2009).

constituiu comissão de 35 membros, a quem atribuiu as tarefas de coordenar, promover e acompanhar o desenvolvimento da CONAE em todas as etapas.

A discussão em torno da Educação do Campo ficou contida no Eixo VI: Justiça social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade. No Volume um dos Anais da Conferência, reconhece-se que os temas do Eixo mereceriam uma discussão específica. Explica que a aglutinação não deve acobertar a relativa autonomia e especificidade de cada tema. E reconhece que o momento histórico atual clama por respostas acerca de reconhecimento, diversidade, justiça social, inclusão e igualdade em todas as esferas da vida social.

O discurso sobre/da Educação do Campo democratizou-se nas esferas acadêmica e governamental, ainda que não tenha espreado-se em toda a sociedade nacional. A mudança educacional, social e cultural passa, necessariamente, por mudanças discursivas que podem ser aferidas nas políticas em marcha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO DESIDERATO

**... e o fim de nossa viagem será chegar ao lugar de
onde partimos. E conhecê-lo então pela primeira vez.**

T.S. Eliot

De início, reavemos o objetivo maior do trabalho: analisar as políticas públicas da Educação do Campo pela articulação entre discursos, textos e políticas no âmbito da proposição. Outrossim, destacamos a motivação que gerou o esforço de pesquisa que, certamente, não responde a todas as questões em sua plenitude. Guardando cautela de uma generalização indiscriminada, apresentaremos algumas preocupações e conclusões sobre a temática em estudo.

A hipótese da marginalização do tema Educação do Campo foi confirmada, durante o percurso investigativo, pela conjugação de fatores aventados a princípio: o desvalor ideológico e cultural do rural, o fato da escolarização ainda não ter adquirido *status* de imprescindível para o trabalho no campo, a incipiente interiorização das universidades, a focalização crescente das políticas de cunho social, o poder de pressão e barganha dos latifundiários, agroindústria e bancada ruralista no Congresso Nacional, a violência impetrada contra os trabalhadores e lideranças rurais, o retrocesso das mobilizações por parte dos movimentos sociais.²⁵⁷

Na adversidade, a Educação do Campo recruta adeptos, angaria espaços, alicia políticas. Consolida-se como discurso circulante nos meios acadêmico, político, escolar, substituindo progressivamente a expressão educação rural.

Reiteramos o anteriormente declarado – se consideramos que o discurso é prática, descartamos a oposição entre discurso e prática. Oportunamente, inquiríamos: Quando,

²⁵⁷ Fatos recentes confirmam a hipótese: o assassinato de dois líderes rurais no Pará no dia 24/05/2011 – José Cláudio Ribeiro da Silva e Maria do Espírito Santo da Silva, a última estudante do curso Pedagogia do Campo da Universidade Federal do estado. Em seguida, no dia 28/05/2011, foi morta a tiros uma testemunha do crime, Erenilton Pereira dos Santos. Também foi assassinado em Rondônia, no dia 27/05/2011, outro líder rural, Adelino Ramos. Também merece menção a aprovação no dia 24/05/2011, pela Câmara dos Deputados, do polêmico novo Código Florestal sob aplauso da bancada ruralista e protesto do campo movimentalista e ambientalistas.

como e por que o discurso da Educação do Campo tornou-se coletivamente compartilhado, a ponto de ter alcançado tal legitimidade? Quais foram as ascendências sobre este discurso? Quem deu voz e/ou visibilidade a esse discurso? E, sendo o discurso uma prática, quais e como diferentes discursos combinaram-se em condições sociais particulares para produzir um outro, o novo e complexo discurso da Educação do Campo, expresso, inclusive, na produção escrita de documentos orientadores e normativos.

Aplicamos o referencial analítico da abordagem do Ciclo das Políticas, estudando dois dos seus Contextos, o de Influência e o de Produção de Textos. O primeiro apresenta-se como o momento em que as políticas públicas e os discursos políticos são gestados e dispostos. O discurso em formação aglutina, legitima e filtra as contribuições de partidos políticos, governos, legisladores, justiça, sindicatos, organizações e movimentos sociais. Especialmente a partir dos anos 1990, a formulação das políticas sofre intensas e variadas influências globais e internacionais.

Neste trabalho, investigamos as ricas e substanciais contribuições destes agentes e agências, fomentadas pela revitalização da arena política nacional desde os processos iniciais de distensão da ditadura militar. Merecem destaque: i) as complexas relações entre os movimentos e organizações sociais que atuam no campo e a institucionalização de políticas públicas por parte de alguns governos nas esferas federal, estadual e municipal; ii) as hegemonias em disputa que continuam vivas no meio rural brasileiro.

Em associação recíproca com o Contexto de Influência, o Contexto de Produção de Textos exemplifica a política como produção textual, resultado de contendas e acordos entre os envolvidos. Discursos, textos e políticos articulam-se e tomam a forma de documentos, comentários, pronunciamentos, vídeos etc. Optamos pela análise dos documentos, orientadores e normativos, tornados públicos a partir da década de noventa.

O *corpus* documental selecionado representa a política propositiva da Educação do Campo que vem sendo pensada e escrita na perspectiva de uma hegemonia discursiva, particularmente disputada pelo campo movimentalista, em função da sua história, mobilização, atuação, compromissos, objetivos.

O referencial teórico, a Análise do Discurso Textualmente Orientada, permitiu a entrada e a captação do discurso presente na documentação referente à Educação do Campo, considerando seus sujeitos históricos politicamente posicionados em uma estrutura social

concreta. Esta análise apreende a tridimensionalidade do discurso - texto, prática discursiva e prática social.

A recuperação tem a finalidade de referenciar nossas considerações possíveis, de caráter provisório e parcial. Assim adjetivadas, não deixam de ser finais porque encerram a trajetória registrada nas páginas que foram ganhando forma e conteúdo ao longo do trabalho. Superar o “pânico do ponto final” é tão difícil quanto a “síndrome da folha em branco” que assombra boa parte de nós no começo de qualquer atividade escrita. Então...

A Educação do Campo diz respeito a quem? Aos “sem pão, paz, terra e letras.”²⁵⁸ Para os que acabam sendo identificados e reunidos pela penúria e escassez, a escolarização descortina-se como possibilidade de ser mais igual ou, no mínimo, menos desigual.

A constituição do sistema educacional, o pensamento pedagógico e as políticas de educação rural têm sujeitado-se aos parâmetros de desenvolvimento socioeconômico do meio rural, assinalado por séculos de escravidão e concentração fundiária. Sem embargo, a localização geográfica e/ou territorial da população, em todo o tempo, condicionou o direito à educação. A construção e distribuição das cidades possuem relação positiva e direta com a oferta de ensino.

A marginalidade da educação rural reporta aos desaproveitamentos escolares, distorção idade/série, índices de analfabetismo, “trajetórias escolares curtas”, acessibilidade difícil, impossibilidade de conciliação entre escola e trabalho, além de outros pontos. Mas, para além das porcentagens, índices e resultados, a questão é avaliar como tem avançado o direito à formação humana no campo, especialmente da infância e juventude.

A visão da escola rural como inadequada por seu suposto viés urbano e reais precariedades vem sendo feita ao longo das décadas, assumida por setores organizados da elite, movimentos populares e governos. Importante notar que a defesa de uma educação específica e/ou diferenciada ecoa de vozes e mirantes diversos, até mesmo antagônicos do ponto de vista de classe social.

Todavia, a virada na educação em meio rural emana justamente dos desassistidos, quando começa a ser pensada e realizada com os sujeitos do campo. Efetivamente,

²⁵⁸ O lema faz parte das Teses de Abril, série de diretivas emitidas pelo líder bolchevique Vladimir Lenin em Abril de 1917, após seu retorno a Petrogrado: Paz, saída da Rússia da 2ª Guerra; Pão, comida para todos; Terra, reforma agrária. Tomamos a liberdade de acrescentar ‘letras’.

não se pode ignorar o fato de que há uma reivindicação para uma Educação do Campo em contraposição a uma educação rural. A Educação do Campo requisita que a escola seja localizada e alimentada pelo lugar onde os trabalhadores vivem e trabalham. E que seus sujeitos sejam respeitados como são, posto que muitos foram expulsos ou nem chegaram à escola justamente por isto.

De certo, podemos afirmar que o consentimento à expressão Educação do Campo confirma-se, concomitantemente, como negação, substituição e superação ao modo de ser e de funcionar da educação rural. A semente da educação popular brotou nas décadas de 1950/60, sendo abruptamente desenterrada durante a ditadura militar. Nos anos 1980, período de lutas em que as liberdades democráticas formais foram sendo retomadas, o antagonismo aos modelos educativos vigentes, em sua forma e conteúdo, reaviva-se. Esforços e embates concentrados nas bandeiras da gestão democrática, mudanças curriculares, reorganização de redes escolares, reformas legislativas, valorização profissional formaram o mesmo leito onde corre e adensa-se o embate por uma Educação do Campo.

A escola “para a vida e pela vida do campo”²⁵⁹ nasce como uma reivindicação dos sujeitos organizados do e no campo. As políticas públicas, como a Educação do Campo, somente começam a ser aludidas quando direitos e necessidades são negados. As pressões, conflitos e tensões para definir tais iniciativas exigem consensos políticos e amparos legais, frentes de atuação do Movimento por uma Educação do Campo.

Entretanto, não é possível ignorar os ensaios de adequação e/ou vinculação da escola com as particularidades do campo, tentativas que não são exatamente recentes ou inovadoras, geradas cronologicamente desde o início do século XX. E, ainda assim, estas parecem não dar conta da situação que continua sendo vista e classificada como problemática.

Não obstante, muitas e variadas experiências, iniciativas e programas disseminaram-se pelo espaço nacional, sobretudo a partir da segunda metade do século passado. É notório que as políticas educacionais para o meio rural não emergiram, ao longo da história, quando a agricultura e a pecuária estavam em penúria ou dificuldade, mas quando a cidade e sua economia entraram em crise. Os decisores políticos não concebiam a educação no meio rural como finalidade em si mesma, mas como instrumento para reter o homem no campo, recuperar

²⁵⁹ Expressão de professora e pesquisadora Jaqueline Veloso Portela de Araújo (2009).

moralmente crianças e jovens, evitar a migração e violência nas cidades, alargar e sustentar bases políticas locais e/ou regionais.

Assim, os programas e projetos voltados para o ensino no meio rural foram eivados por uma proeminência regionalista. A linha adotada equivalia a um localismo que, do ponto de vista material, acabava em uma profusão de cartilhas e materiais didáticos, projetos e campanhas, soluções recorrentes no cenário pedagógico brasileiro.

Constata-se que grande parte das políticas e experiências com orientação ou aprovação oficial tencionava acomodar o setor primário da economia às pretensões do modelo capitalista avançado. Declaradamente, o enfrentamento do analfabetismo e a elevação da escolaridade eram os objetivos. Mas subjazia o intuito de arrefecer as tensões advindas da pobreza rural, com as consequentes imigrações e sobrecarga para as cidades.

As iniciativas presentes na realidade rural não chegaram a arquitetar uma política pública coesa, universal, integrada. As iniciativas assumem diretrizes conflitantes, abrangência limitada e não envolvimento de todas as etapas e modalidades de ensino, formando um mosaico, artefato que se caracteriza justamente por suas partes visivelmente perceptíveis.

De modo geral, ao ponderarmos sobre o papel do Estado frente à educação, certifica-se que sua atuação sempre andou no fio da navalha, buscando equilibrar um atendimento mínimo com o custo social e político que a ausência total de provimento provocaria junto à população. O trajeto da educação rural espelha o oferecimento diferenciado e discriminatório que o Estado executa, seja de uma região para outra, seja de um território para outro, seja de uma escola para outra. As adaptações e relativizações da ação estatal relacionam-se com a aceitação e a organização dos destinatários.

A construção social da Educação do Campo é uma variante particular no movimento histórico de grande alcance. Esta construção deriva e relaciona-se com lutas sociais, diferenças regionais e étnicas, organizações sociais e sindicais, peso das instituições religiosas, tipo de modernização do Estado, projetos políticos peculiares, arranjos da sociedade civil.

De passagem, pontue-se que um dos vértices da proposta da Educação do Campo apela para que a dicotomia entre Estado e sociedade civil organizada seja sobrelevada. O que se ambiciona é lidar com a dupla constância, civil e estatal, na dinâmica escolar, um

entrelaçar que precisa ser tramado cotidianamente nesta perspectiva.

Todavia, o campo não é constituído exclusivamente por sujeitos vinculados aos movimentos sociais e outras organizações. Ou seja, nem todos os que habitam a terra estão política e socialmente organizados, situação que dificulta o combate, o entendimento, a reivindicação e a disposição para enfrentar os desafios políticos e pedagógicos advindos da Educação do Campo. A inconsistência na organização das populações seria um dos elementos que estremeceria a proposta.

Uma das ilações possíveis para a variabilidade e irregularidade em relação à organização dos povos do campo revela-se na forma silenciosa pela qual municípios e estados inclinam-se por “soluções convencionais”.²⁶⁰ Primeiro, ao admitir a expressão ‘Educação do Campo’ para estar em consonância com as orientações e normatizações emanadas pelo governo federal. Segundo, ao assumir e ampliar as políticas desconectadas com o princípio intracampo, via nucleação e transporte escolar.

Os executivos locais nem sempre afiliam-se ou se apropriam-se de todos os debates do campo movimentalista, CNE e MEC. A manutenção das pequenas escolas em funcionamento e a observância das regras de segurança, conforto e tempo de deslocamento, previstas para o traslado de alunos, necessariamente não são plenamente assimiladas e implantadas. A transferência de alunos para comunidades rurais mais populosas, na direção campo/campo, mostra-se como o máximo de concessão. Porém, com o transporte escolar sendo vulgarizado como procedimento, direciona-se o atendimento no sentido campo/cidade. Os censos escolares do INEP registram a diminuição do número de escolas no meio rural, especialmente das multisseriadas,²⁶¹ e o crescimento das demandas de traslado discente.

De qualquer forma, o discurso da Educação do Campo provoca, instiga, obriga a uma tomada de posição e decisão por parte dos poderes públicos instituídos, o que, por si só, ao menos rompe o silenciamento que nega a “escola como terra de direito”.²⁶²

A análise recai, até o momento, sobre as dificuldades, óbices e desnecessidades da educação em meio rural. Afinal, a ascensão da Educação do Campo coincide com o

²⁶⁰ Expressão de Gilberto Luiz Alves (2009).

²⁶¹ Em 2006, 77.991 unidades escolares; em 2009, 49.305 unidades.

²⁶² “Escola: terra de direito”, expressão de Miguel G. Arroyo no livro *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*, da Editora Autêntica, organizado por Maria Izabel Antunes-Rocha e Salomão Mufarrej Hage (2010).

recrudescimento da pobreza, da modernização agropecuária via mecanização e biotecnologização da produção, do desemprego, do trabalho temporário, do assalariamento, dos conflitos agrários e da violência contra os trabalhadores no meio rural. A imensa produção de riqueza no campo coaduna-se com a miséria de boa parte das populações rurais e, por conseguinte, com as insuficiências que desenham o cenário educacional a elas ofertado. O quadro adverso fez emergir uma dimensão crítica do papel da linguagem. Papel de reprodução de práticas sociais e ideologias e, quiçá, de transformação social.

A Educação do Campo materializa a atribuição transformadora da linguagem, perceptível nos Contextos de Influência e Produção de Textos. O transcurso dos contextos mostra que o discurso sobre a educação em meio rural foi sendo ajustado pela estrutura social e, dialeticamente, vem constituindo a estrutura. As mudanças esboçadas nos textos orais e escritos foram engendradas por organizações e movimentos sociais que labutam para abalar a hegemonia da classe social proprietária. Simultaneamente, estes movimentos buscam responder aos anseios dos que vivem e trabalham no campo e angariar condições para que perseverem no meio rural.

O conjunto de documentos, normatizações e apropriações da fala acerca da Educação do Campo prova como a dinâmica de mudanças da prática social coabita com as mudanças das práticas linguísticas. Utilizar “do Campo” no lugar de rural remete a uma ideia explicativa que não é um sinônimo privativo de limites geográficos ou político-administrativos. O campo é compreendido como território por ser um espaço de vida que abriga correlações de forças sociais. Se o rural evoca região, ponto geográfico, lugar, o território resguarda e espelha relações sociais – complementares e interativas - de educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, política, mercado, entre outras possíveis.

Movimentos e organizações sociais, ao dar a forma corpórea ‘do campo’ em sua proposição educacional, inevitavelmente tomam a rota da territorialidade pelo compartilhamento da convicção de que o território é uma totalidade onde o singular – a Educação do Campo – exhibe-se fundamentalmente universal, visto ser direito social.

A Educação do Campo, ao acarretar significado territorial, projeta mudar não apenas a educação, mas também o território de modo geral. Por isto, tem como berço os processos de reforma agrária, posta-se ao lado dos trabalhadores rurais e entende campo como

espaço político e não apenas negócio, visão dos que o exploram por intermédio de intensivas monoculturas, vastas áreas de pasto, projetos de grande monta.

Mas seria “a educação a condição social para o surgimento de uma nova vida no campo?”²⁶³ Os textos em estudo preconizam uma educação emancipatória, que respeite, acolha e considere os sujeitos, seu modo de vida, cultura e saberes sem abrir mão da aquisição do conhecimento acumulado pela humanidade e da formação para o trabalho desalienado. O discurso da Educação do Campo procura englobar cidadania, emancipação, transformação da estrutura socioeconômica, diversidade e, sendo tributário das lutas sociais, intenta formar novas hegemonias.

A bandeira de uma educação específica, nos moldes anteriormente mencionados, prepondera nos textos orais e escritos, substituindo outra prática linguística em voga, o uso do termo exclusão. Optando por um andar à margem, os textos reconhecem a tensão entre exclusão/inclusão, mas redirecionam a discussão para a temática universal/particular e distribuição/reconhecimento.

O discurso opera no sentido de não somente aceitar o fato de que “(...) sempre existirão lutas sociais por novas hegemonias buscando redefinir o que se entende por universal, essas lutas serão sempre entre particulares que buscam inscrever seus registros como universais” (LOPES, 2006:46). Também opera no sentido de fomentar e trazer a público a defesa do específico. Esse antagonismo não chega a um ápice em que possamos proclamar sua completa superação, pois a lida com os contrários revela-se componente intrínseco da ação democrática. Há, clara e permanentemente, um embate pelo domínio do discurso.

E, alerta-nos Ball, sempre estamos agindo dentro do discurso. Ao fazer propostas, sejam elas interessantes, inovadoras, produtivas, o fazemos dentro dos limites impostos pelo discurso, embora problematizando a situação ou ambicionando pensar diferente. Oportunamente, a assertiva pode ser confirmada quando as proposições da Educação do Campo, por ora imbuída do propósito de avançar nas questões políticas e pedagógicas relativas ao meio rural, restringem sua formulação ao paradigma da “escola manufatureira”.²⁶⁴

Segundo visto, desde o século XIX, a escola monopolizou a educação, tornando seu modo de ensinar e de socializar predominante na sociedade. A escola que transmuta o sujeito

²⁶³ Indagação de Edna Garcia Maciel Fiod (2009).

²⁶⁴ Expressão de Gilberto Luiz Alves (2009).

em aluno, que estabelece o ensino simultâneo e comum, que divisa tempos (hora/aula), espaços (sala de aula), alunos (turma) e saberes (disciplinas) não é interrogada pela Educação do Campo. Os textos em estudo assimilam e recomendam esse formato uniforme e estável.

Se a escola é um advento que caracteriza a modernidade, hoje, no século XXI, sofre os desgastes do tempo. Não obstante, geralmente é vista como a única possibilidade da ação educativa. Os textos sobre a Educação do Campo confirmam o julgamento de Canário: o peso e a força da “forma escola” e o prestígio e a naturalização do tipo de organização dos estabelecimentos de ensino. Fica de fora dos textos o terceiro elemento que o autor expõe: as mutações pelas quais a instituição passa no que diz respeito à sua função social. É plausível dizer que, nos discursos da Educação do Campo, subjaz a descrição de uma escola de promessas, ignorando-se as incertezas que rondam a escolarização.

Excetuando-se algumas pontuações, a Educação do Campo produz um discurso dentro de um terreno demarcado e que abarca certos conceitos, linguagens e vocabulário próprios da educação escolar. O recente Decreto nº 7.352 mostra-se ilustrativo de como o discurso nos cerca: o texto determina, normatiza e regula a organização do trabalho pedagógico da Educação do Campo a partir dos recursos e moldes postos historicamente para a instituição escolar, inibindo assim possibilidades de dar outra existência à educação rural.

Nos textos estudados, a referência às escolas e classes multisseriadas ou unidocentes acontece de maneira residual e esparsa. Causa estranhamento o silêncio em torno destes tipos de escolas, arraigadas nos sistemas de ensino e especialmente identificadas com o meio rural, com maciça presença no Centro-oeste, Norte e Nordeste. Quando, regradamente, os textos abordam o assunto, estas escolas são consideradas obstáculo, ignoradas enquanto recurso.

Enxergar a escola rural como problema é replicar a visão de que o interior do Brasil sucede sendo problemático. O receituário indicaria, assim, a alternativa viável: o modelo de desenvolvimento urbano tradicional. Mas este tem mostrado-se viável? O chamado desenvolvimento tem dado mais lugar à inquietação do que à tranquilidade. O desenvolvimentismo urbano induz o imaginário ao consumo, abundância, tecnologia, produção em larga escala e, por consequência, associa o rural à ignorância e atraso. Ironicamente, as inovações tecnológicas, e as respostas sociais que derivam delas, envolvem a paisagem urbana do sentimento de medo, denominado por Ulrich Beck de “sociedade de risco”. Assim, as ameaças

ligam-se ao progresso e modernização. O mundo rural, parte da sociedade de risco, estaria mais imune ou menos exposto aos perigos atuais? A saber...

A visão economicista e tecnicista dos gestores que provoca o cerramento das portas das “escolinhas” vai de encontro ao futuro do mundo rural professado pela Educação do Campo. Isto porque o fechamento de cada classe acelera a morte do rural, território majoritariamente ocupado pelas populações do campo compostas por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A “voragem da concentração” das escolas e dos transportes por parte do poder público, balizada pelo cariz da economia de gastos, acaba indo ao encontro dos argumentos da Educação do Campo quando imputa às escolas multisseriadas a encarnação da lógica de abandono das populações do campo. Emanados de posições distintas, os argumentos interceptam-se para corroborar o fim das escolas/classes rurais unidocentes ou multisseriadas.

Geralmente, a preservação da lógica escolar tradicional não tolera o pequeno estabelecimento contrariador da concentração de recursos. A Educação do Campo poderia antever outra maneira de pensar, falar e escrever sobre a questão como primeiro passo para um tratamento diferenciado acerca desta realidade. O negativo das escolas multisseriadas aparece justamente pela comparação com o paradigma tido como regra a ser seguida, o do grande estabelecimento seriado das cidades. A escola pequenina somente pode ser considerada anomalia porque se desvia da norma e da generalidade. Interrogamos, então: qual é o parâmetro a ser obedecido? Construimos consensos sobre o bom modelo escolar?

As escolas multisseriadas, a despeito de suas deficiências inegáveis em termos infraestruturais e de pessoal, experimentam uma organização de espaços e tempos e de trabalho docente que somente podem ser considerados inadequados por oposição à escola seriada urbana e à impermeabilidade do sistema educacional. Se enfrentados os limites de ordem material e de formação docente, esta (des)organização do trabalho pedagógico pode levar ao favorecimento da heterogeneidade, da liberdade responsável, da autonomia, da solidariedade, do auxílio mútuo, da interação respeitosa entre pares etários diversos, do exercício de tomada de decisões.²⁶⁵

²⁶⁵ A pesquisadora Cássia Ferri antevia estas possibilidades para escolas multisseriadas já em 1994 em sua dissertação de mestrado defendida na UFSC. Apoiou-se nas teorias anarquistas de educação.

Além do que, “... salpicadas pelo imenso território como pimenta numa panela de feijão (...)”,²⁶⁶ representam a presença do Estado em localidades distantes dos centros condensador de bens e serviços públicos. Outrossim, o campo movimentalista ousaria entendê-las pela voz dos silenciados do meio rural, considerando-as irradiadoras das proposições da Educação do Campo onde a sistemática dos movimentos sociais não teve pernas para chegar.

Boa parte das proposições da Educação do Campo pode estar concretizando-se nas escolas multisseriadas que, na verdade, não estão isoladas da totalidade social, fazem parte de sua lógica. Contam com profissionais que nem sempre aliam-se aos movimentos sociais; que assimilam e prescrevem espaços e tempos escolares rígidos; que, por vezes, são subordinados aos ditames políticos dos mandantes do lugar; que lidam cotidianamente com a precarização de sua formação, da infraestrutura, das condições de vida dos alunos.

Se estas estruturas não forem integradas a estas proposições, corremos o risco de criar uma dualidade na escolarização rural: a Educação do Campo de um lado e as escolas rurais, pequenas ou nucleadas, de outro. Por isto, é necessário dotar de novos sentidos as ações e os discursos acerca da questão.

O discurso comporta a tarefa de construir e constituir entidades e relações sociais. Por conseguinte, a mudança discursiva na abordagem das escolas e classes multisseriadas abriria as comportas de mudanças sociais e culturais mais amplas, compreendendo-as como escola no campo em movimento para constituírem como “escolas do campo no campo”.²⁶⁷ Nessas pequenas estruturas escolares materializa-se a formação e a socialização de boa parte dos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que residem no campo. Nelas, secularmente funcionando como paliativo, coexistem a produção e o compartilhamento do conhecimento. Então, as escolas multisseriadas não teriam nada a nos ensinar? “Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo”, como disse Brecht.

Por oportuno, cabe sublinhar que o discurso deve ser estudado historicamente. A ênfase na escolarização formal, nos termos descritos e reivindicados nos textos da Educação do Campo, responde a uma relação diligente do discurso com a realidade de necessidades não supridas que o meio rural vivencia. O enunciado discursivo, ao persistir na universalização da Educação Básica para a população que vive no e do campo, posiciona os sujeitos que demandam

²⁶⁶ Expressão da autoria de Lauro de Oliveira Lima (s/d).

²⁶⁷ Expressão de Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante.

e aqueles a quem se dirige o texto e a fala. Não sendo uma atividade meramente individual, mas prática social, o discurso redito acerca da escola consiste num modo de intervir no mundo, de retribuir as aspirações coletivas. A reiteração representa, ainda, a moldura que encaixa e restringe o discurso da Educação do Campo que se impõe a condição de ser inteligível e de adiantar-se à mera reprodução da escola rural que, ao longo das décadas, vem sendo destinada aos pobres do campo.

A Educação do Campo identificou, sistematizou e ordenou as aspirações dos coletivos rurais organizados, expressando o ideário ideológico e cultural da época por meio de um grupo que conquistou certo poder de barganha junto à sociedade civil e ao Estado, como visto no capítulo três. O programa político marginal apresentava-se na *ágora* diante de um cenário capitalista de empoderamento da agroindústria e de organização de forças que internacionalizaram a política. Reformulada pelos decisores políticos, reenviada aos sujeitos sociais em um processo conflituoso, a Educação do Campo em alguma medida reproduz, em alguma medida muda a arena educacional brasileira. Assim é, posto que esta proposição não se origina ou se abastece de um jogo livre de ideias, mas de uma prática social solidamente fincada na desigual estrutura social brasileira.

Tal assimetria, que gera, contorna e impacta diretamente as lutas sociais, acaba obscurecida nos processos de negociações entre as partes. O fenômeno acontece porque a incorporação de uma política à agenda oficial redundava, ao menos parcialmente, em renúncia da delação dos padrões de produção e distribuição de riqueza. Estes deixam de ser radicalmente questionados e as exigências focam no Estado, que passa a ser solicitado para recursos financeiros e políticas específicas. De certa forma, as políticas sociais são subsumidas pela lógica capitalista.

Este deslizamento pode ser atestado na leitura das Declarações estudadas. A primeira tornou pública e visível a colocação do rural, e da educação, na agenda política do país na perspectiva de um projeto de desenvolvimento alternativo para o país. A segunda, por crivos próprios da conjuntura, apresentou-se de maneira mais concisa e assertiva em relação ao cenário educacional. Conforme diz Garcia (2004), o discurso mostra, esconde, cala, fala, frisa, ameniza, desvela, suaviza, reforça em função dos sentidos que seriam divulgados nas épocas em questão. Edificaram-se novas significações para novas conjunturas.

A filiação política e ideológica dos proponentes da Educação do Campo facilita o acesso ao discurso, mas não dispensa a apuração dos sentidos em que este é tramado. Não nos esqueçamos que a educação é uma política que toca de perto aos indivíduos e grupos. Historicamente, no caso dos trabalhadores e habitantes do campo, a escolarização esteve ligada às oportunidades de superação das dificuldades e desvalorização da vida rural. Vimos com Rizzoli (1987) que a escola exibe-se como porta de saída do trabalho agrícola e ponte para melhoria da vida. A política educativa exprime e compenetra-se, de modo exemplar, com o ideal de uma sociedade justa e de oportunidades igualitárias.

As políticas educacionais intentam captar e responder a certas aspirações, sejam individuais ou coletivas, explícitas ou latentes, educacionais ou ocupacionais. A Educação do Campo caminha em terreno minado em termos de sua deliberação primária. Senão vejamos: se no imaginário social a escola permitiria uma vida longe da desgastante seara rural, como persuadir as populações de que o estudo deve ser convertido em instrumento para a permanência no trabalho do campo?

A crítica da Educação do Campo censura a urbanização introjetada nos alunos pela exortação da vida citadina e depreciação das comunidades rurais tradicionais. O processo acaba por incitar a saída e o abandono do campo. Ademais, a presença física da escola na roça não garante vínculo nem fortalecimento local. Por isto, os discursos salientam a condição indispensável da escola estar no campo a serviço dos que habitam e pertencem ao campo.

O desafio da Educação do Campo é convencer as populações rurais de que a escola pode ser um dispositivo de ascensão profissional e pessoal sem a abdicação do vínculo com a terra e atividades correlatas. Ao não ignorar as condições concretas de vida e de sobrevivência, a Educação do Campo procura entrelaçá-las com dimensão simbólica que a escola manifesta – a promessa de futuro.

Na verdade, dentro do desafio maior, a Educação do Campo impõe-se dois desdobramentos também desafiadores. Por um lado, “desurbanizar” os alunos no sentido de convencê-los de que o meio rural também pode proporcionar conforto, bem-estar e acesso aos bens de consumo e da modernidade, desconstruindo a imagem de redenção atribuída à cidade. Por outro, preservar e acentuar a necessidade humana do enraizamento em uma coletividade. Assim, a Educação do Campo propõe-se a equacionar, ou ao menos minorar, tanto a pretensa

urbanização dos alunos quanto o êxodo rural.

Aparece aí o que Fairclough denomina de “efeito construtivo” que o discurso pode exercer sobre identidades e relações sociais e sobre conhecimento e crença. A conversão indicada vai ganhando sentido na proporção que se espraia e passa a amoldar-se na linguagem educacional, produzindo, ao menos, alguns dos efeitos imaginados por quem a elaborou: o campo não seria mais “terra de passagem”, mas terra de paragem.

Não são apenas as palavras e os textos que licenciam o acesso ao discurso, mas a prática social dos sujeitos históricos e seus posicionamentos políticos. Neste sentido, o MEC, por afinidades políticas, abraçou a causa da Educação do Campo e redisse o seu discurso, sabendo os movimentos e organizações sociais que a assimilação oficial cobraria um preço – a apartação das outras lutas sociais que caracterizaram o berço da proposta, o estreitamento da concepção de educação, a cedência do papel de protagonismo, a combinação das orientações dos documentos com políticas focais, nucleação e transporte escolar. A institucionalização mina a independência em relação aos governos, em função das negociações empreendidas para atender às necessidades imediatas das populações rurais.

O âmago de desacordo entre o latifúndio e grande propriedade comercial do campo e as organizações e movimentos sociais não se localiza exatamente na reivindicação do acesso de crianças, jovens e adultos às salas de aula. O ataque que parte dos “ímmunes e ímpunes” visa desmontar e desacreditar a propagação de “ideias, interpretações e projetos históricos” antagonistas e divergentes da lógica exploratória do capitalismo no campo.

Concordamos, em parte, com críticas que advertem sobre certo anacronismo inerente à Educação do Campo, ao alçar o campo a uma especificidade geradora de necessidades culturais, sociais, econômicas, políticas e educacionais especiais e exclusivas. A proposição, para os críticos mais contundentes, seria uma agenda “fora do lugar”, visto que, superada a dicotomia campo e cidade, como reivindicar especificidade?

Consoante estes críticos, a lógica em andamento no campo insere-se no desenvolvimento hodierno porque tanto o campo quanto a cidade sujeitam-se ao modo de produção capitalista. A “vida mercantil” não respeita fronteiras territoriais no mundo atual. Por exemplo, o aumento do trabalho intermitente e assalariado impacta fortemente o mundo rural tradicional, caracterizado pelo trabalho individual feito para si mesmo. Em compensação e

também por isto, o Brasil está entre os maiores produtores mundiais de grãos, farelos, óleos, carnes.

Outra fragilidade apontada pelos críticos precipita-se acerca da diversidade. Para eles, diversidade não pode ser classificada como especificidade, pois a primeira é característica universal da humanidade. Do pressuposto equivocado da especificidade, outros emergem: currículos, formação docente, materiais didáticos específicos (VALENTE, 2008).

Para nós, pactuar com esta visão não significa abdicar da concordância de que, ainda assim, verdeja um capitalismo próprio do campo, subsumido, em verdade, ao capitalismo industrial, mas com contornos circunscritos. Porque, como bem lembra Cavalcante (2010), o “terreno das especificidades” deve nos impelir a pensar sobre a história e a conjuntura das relações entre urbano e rural.

Não podemos perder de vista, ao avaliar o rural brasileiro, a concepção de tríade arquitetada por Bagli (2006), estabelecida por diferenças, similitudes e relações. As diferenças fundamentam as potencialidades e fragilidades de cada espaço, sem cair na armadilha da dualidade. As similitudes, respeitadas as variações e dependência das condições e ações externas e internas sobre os espaços, rechaçam a homogeneização. As relações incorporam o que há de comum e o que há de distintivo, promovendo a derrubada de mitos, o liame entre campo e cidade, a compreensão dos outros espaços que fogem às descrições clássicas. As relações são os elos para que as diferenças sejam mantidas e os amálgamas sejam entendidos como inseparáveis do processo.

Não há, em vista disto, uma divisão inquebrantável entre cidade e campo, urbano e rural. Logo, para os que permanecem no campo e para os que moram na cidade, faz-se mister o domínio do conhecimento técnico científico aliado a uma formação emancipatória. O fio da meada puxa a escola, em sua trajetória no meio rural, e suas dívidas herdadas do século XX. Muitos não chegaram ao mundo escolar. Os que chegaram, ou não conseguiam progredir ou cursavam até o terceiro ano, quarta série, o máximo ofertado. Concretamente, o cenário teve efeito cumulativo sobre a lenta expansão do sistema escolar como um todo, efetivada apenas a partir dos anos trinta.

Deste modo, não podemos fechar os olhos diante dos desfavorecimentos que transformaram alguns territórios rurais em resíduos econômicos e sociais, deficiências espelhadas

na sua estrutura educacional. A escola é um instrumento de modernização que o Estado liberal comprometeu-se a outorgar universalmente. A frustração desta esperança precipita-se fragorosamente sobre as populações rurais que, organizadas e mobilizadas, abraçam a conquista da educação como direito humano a ser consagrado por políticas públicas.

Todavia, o megassistema capitalista não é regido por interesses comuns e, na suposição de que o Estado liberal aja em uma direção política universalizante, as desigualdades forjam-se e perseveram histórica e socialmente. Sendo certo que todos devam usufruir dos mesmos direitos, também é indubitável que nem todos gozam das mesmas condições de acesso. A diferenciação das gentes é precedida e acompanhada pelas disparidades distributivas inerentes ao megassistema.

A proposta da Educação do Campo cumpre a função de desprivatizar a entrada e permanência na escola; de tensionar os padrões de valoração cultural sobre os inferiores, excluídos, outros, invisíveis, deslocados; de romper e alterar a ordem simbólica relativa aos povos do campo.

Para tanto, pensamos que a chave interpretativa de Nancy Fraser seria a mais apropriada, qual seja, o rompimento com a identidade como modelo padrão de reconhecimento. Segundo a cientista, a insistência neste modelo incita que as relações sociais sejam suplantadas pelo aspecto psíquico, que os indivíduos subordinem-se demasiadamente ao coletivo, que as interações sejam desestimuladas e suscite-se o separatismo, que as facções dominantes sufoquem ou anulem os embates internos. A alternativa seria apropriar-se do reconhecimento como o direito à integralidade nas interações sociais, não apenas como direito à identidade específica de um grupo.

A Educação do Campo, ao assumir “um movimento social, cultural e identitário”, acaba por valorizar demasiadamente o que desagrega e o que diferencia as populações rurais em relação aos outros segmentos da população. Apropriar-se do arcabouço teórico da conjugação das políticas de redistribuição e reconhecimento pode ser uma via interessante e frutífera para tornar comum, popular e ordinária a bandeira da Educação do Campo. Afinal, como disse Ball (2009) em entrevista, “não existe mais prático do que uma boa teoria”.

As lutas pelo reconhecimento, ao andar *pari passu* com as lutas pela

redistribuição, trariam o debate sobre o direito à educação para o espaço da cidadania e da justiça, deslocando o foco das bandeiras particulares. A formação de professores, o provimento de infraestrutura, a construção de prédios, a adoção de currículo que recupere a função social da escola de construir, atualizar e socializar conhecimentos são reclames incontestáveis. E perpassam, como necessidade e exigência, por todo o ensino, avaliação que Rizzoli anteviu, antes do surgimento formal das proposições da Educação do Campo.

As dicotomias e antípodas infundadas enxertam a paralisia que nos incapacita a imaginar e agir para a reparação tanto da ilegítima distribuição quanto do simulado reconhecimento. O constructo pode acomodar ambas as políticas, conjugando-as como possibilidade de aglutinação das forças que sonham uma outra educação do e no meio rural e um mundo mais justiça social. Pode, inclusive, espalhar a cortina de fumaça que, por vezes, enevoa nossos sentidos diante das relações dialéticas entre o rural e o urbano.

Se o conceito de justiça social mostra-se difuso e alvo de controvérsias, apresenta a vantagem de ser abrangente ao abarcar gênero, classe, sexualidade, deficiência, etnia, geração, entre outros aspectos, e de abordar as maneiras como a opressão opera. A luta pelo poder alimenta as políticas de redistribuição e reconhecimento, pois objetivam o controle de bens e de discursos, de vantagens e de legitimidade social.²⁶⁸ Um espaço de diálogo entre grupos e áreas de interesse abriria-se a partir da incorporação desta perspectiva nas proposições da Educação do Campo.

Dito isto, observamos que esta certa “desordem” no discurso intenta colocar ordem nas consciências,²⁶⁹ provocando fissuras na “educação para o consenso” que, palmo a palmo, ganha terreno desde a década de 1990. O exposto pela Educação do Campo resgata a mútua e dialética ascensão entre educação e transformação social no horizonte da gestão do bem comum. Tal desassossego confirma que subsiste os ecos combativos de um “rural em movimento”.

A discussão empreendida não pode toldar o “ponto de emergência” – aquele em que um raio luminoso sai do meio que atravessou.²⁷⁰ Existem homens e mulheres dispostos a

²⁶⁸ C.f. Stephen J. Ball (2009) em entrevista conduzida por Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes.

²⁶⁹ Referência às palavras do padre Francisco Lage ao dizer que a desordem das ruas era necessária para colocar ordem nas consciências, diante da situação dos anos 1960.

²⁷⁰ Sinônimo de emergência, disposto em <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=emergência>

ficar, morar, trabalhar e estudar no campo, ainda que imersos em uma sociedade cada vez mais urbanizada. Sujeitos que sentem falta, desejam, esperam, procuram, aspiram pelo campo que querem ter. Por isto, como discurso e como prática, como flor e fruto, as proposições políticas da Educação do Campo fazem parte deste desiderato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS - DOCUMENTOS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Anais do Seminário Educação Rural. Brasília: INEP, 1983.

Brasil. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação. PNE/Ministério da Educação. Brasília: INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36 de 04/12/2001).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Thesaurus Brasileiro da Educação* – Brasília: INEP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1 de 03/04/2002).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Exame e manifestação sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância (Parecer CNE/CEB nº 1 de 01/02/2006).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo (Parecer CNE/CEB nº 23 de 12/09/2007).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Panorama da educação no campo. – Brasília: INEP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos SECAD 2 - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007 (Parecer CNE/CEB nº 03 de 03/02/2008 CNE/CEB).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 2 de 28/04/2008).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Projeto Base. Programa Escola Ativa. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.352 de 04 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: dez. 2010.

I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Texto Base. Luziânia, 1998. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>> Acesso em: jan. de 2007.

II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Declaração Final. Luziânia, 2004. Disponível em <<http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/015.pdf>> Acesso em: jan. de 2007.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS GERAIS

ABRAHÃO, Eliana C. R; CARNIELLI, Beatrice L; CAPDEVILLE, Guy de. Educação Básica no campo: trajetórias e tendências. In: Cadernos do CEAM, Brasília, UnB, pp.87-110, 2005.

ABRAMOVAY, R. Funções e Medidas da Ruralidade no Desenvolvimento Contemporâneo. Rio de Janeiro: IPEA, (Texto para Discussão n. 702), 1998.

ABRAMOVAY, Ricardo; CAMARANO, Ana Amélia. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panoramas dos últimos 50 anos. Rio de Janeiro, IPEA, 1999.

ABRÃO, José Carlos. O educador a caminho da roça (notas introdutórias para uma conceituação de educação rural). Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo: São Paulo, 1982.

ABRÃO, José Carlos. Tendências nos discursos pedagógicos sobre educação rural. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.) Educação no campo: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

AÇÃO EDUCATIVA. Banco Mundial em foco: Um ensaio sobre sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. Julho de 2005. Disponível em <<http://www.acaoeducativa.org.br>> Acesso em: 20 maio 2009.

AFONSO Almerindo Janela; RAMOS, Lucio-Villegas Ramos. Estado-nação. Educação e cidadanias em transição. In: Revista Portuguesa de Educação. Portugal: CIED/ Universidade do Minho, 20(1), pp. 77-98, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas - Elementos para pensar a transição. In: Sociologia, problemas e práticas. Lisboa: CIES, n.º 37, pp. 33-48, 2001.

AGUIAR, Flávio. Com palmos medida – Terra, trabalho e conflito na literatura brasileira. São Paulo: Boitempo; Fundação Perseu Abramo, 1999.

ALMEIDA, B. L. F. A Produção do Conhecimento Sobre Pobreza e Temas Afins no Brasil: uma análise teórica. Home Page do SEPACOPS/CCHLA/UFPB, João Pessoa/PB, v. Único, n. 00, p. 01-11, 2003. Disponível em <<http://www.cchla.ufpb.br/sepacops/publicacao.htm>> Acesso em: fev. 2007.

ALVES, Gilberto Luiz. A produção da escola pública contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2001.

ALVES, Gilberto Luiz (Org.) Educação no campo: recortes no tempo e no espaço. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ALVES, Natália; CANÁRIO, Rui. Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. In: *Revistas Análise Social*, v. XXXVIII (169), p. 981-1010, 2004.

APPLE, Michael W. Aliança estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p.p. 1019-1040, setembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 03 mar. 2009.

AMIGUINHO, Abílio. Educação em meio rural e desenvolvimento local. In: *Revista Portuguesa de Educação*, 2005, 18(2), pp. 7-43. Disponível em <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: 04 abril 2007.

AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? In: *Revista Educação da UFSM*, v. 33, n. 1, p. 11-32, Santa Maria, RS: jan./abr. 2008.

ANJOS, Flávio Sacco; CALDAS, Nádia Velleda; BEZERRA, Antônio Jorge Amaral. Entre o daguerreótipo e o caleidoscópio: o rural e o agrário na perspectiva dos programas de pós-graduação em Ciências Agrárias do Brasil. In: *RBPG*, Brasília, v. 4, n. 7, p. 7-24, julho de 2007.

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M.C. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ANDRADE, Flávio Anício. In: A formação do “cidadão-trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”. In: NEVES, Lúcia M^a Wanderley (Org.). *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ANTUNES, Fátima. Governança global e diretrizes internacionais para a educação na União Européia (entrevista). In: *Perspectiva Florianópolis*, v. 23, n. 02, p. 449-465, jul./dez. 2005. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> Acesso em: mar. de 2008.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. In: *Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília: v Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 1-172, jan. 2000.

ARROYO, Miguel G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

ARRUDA, Élcia Esnarriaga de; BRITO, Silvia Helena Andrade de. Análise de uma proposta de uma escola específica para o campo. In: ALVES, Gilberto Luiz (Org.) *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Políticas públicas, políticas sociais e políticas de saúde: algumas questões para reflexão e debate. *Tempo Social*, São Paulo, vol. 1, n. 2, 2.sem. 1989.

AZEVEDO, Janete Lins M. de. A educação como política pública. São Paulo: Autores Associados, 2001.

AZEVEDO, Dermi. A Igreja Católica e seu papel político no Brasil. In: Estudos Avançados, vol.18, n.52, pp. 109-120, 2004.

BAGLI, Priscila. Rural e urbano nos municípios de Presidente Prudente, Álvares Machado e Mirante do Paranema: dos mitos pretéritos às recentes transformações. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP: Presidente Prudente, 2006.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Cad. Pesqui., São Paulo, v.35, n. 126, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100_15742005000300002&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: jun. de 2009.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Revista Currículos sem fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BALDUÍNO, Tomás. A igreja e a luta pela terra. In: Fundação Joaquim Nabuco, s/d. Disponível em <http://www.fundaj.gov.br/notitia/servlet_/newstorm.ns.presentation.NavigationServlet?publicationCode=16&pageCode=377&textCode=7476&date=currentDate> Acesso em: maio de 2010.

BARRETO, Vânia Araújo. A “continuidade” neoliberal do governo Lula na perspectiva macrosociológica: uma análise político-comparada em Florestan Fernandes e Immanuel Wallerstein. Dissertação (mestrado). Centro de Filosofia e Ciências Humanas, UFSC: Santa Catarina, 2006.

BARUCO, Grasiela Cristina da Cunha; GARLIPP, José Rubens Damas. Neoliberalismo, Consenso e Pós-Consenso de Washington: a primazia da estabilidade monetária. In: VI Internacional Finance Conference, 2006, Santiago de Chile. VI Internacional Finance Conference, 2006.

BALSA, Casimiro; BONETI, Lindomar W; SOULET, Marc-Henry (Org.) Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social – uma abordagem transnacional. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BARROSO, Geraldo. Revista Portuguesa de Educação. In: Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. In: Revista Portuguesa de Educação. Portugal: CIED /Universidade do Minho, 21(1), pp. 33-58, 2008.

BARROSO, João. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilização colectiva. In: Política e gestão da educação – Dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: abril de 2009.

BARUCO, Grasiela Cristina da Cunha; GARLIPP, José Rubens Damas. Neoliberalismo, Consenso e Pós-Consenso de Washington: a primazia da estabilidade monetária. In: VI Internacional Finance Conference, 2006, Santiago de Chile. VI Internacional Finance Conference, 2006.

BEECH, Jason. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. In: Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, pp.32-50, Jul/Dez 2009.

BELIEIRO JUNIOR, José Carlos Martines. Notas de Análise Sobre a Era FHC (1994-2002). In: Revista Tópos, v. 1, p. 111-122, 2007.

BENFICA, Welessandra Aparecida. A escola rural na década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais: Belo Horizonte, 2006.

BERRIEL, Maycon Cardoso. A Geopolítica do patronato rural no parlamento brasileiro: uma análise da Bancada Ruralista, 2009. Disponível em <http://egal2009.easyplanners.info/area06/6050_Cardoso_Berriel_Maycon.doc> Acesso em: jan. de 2010.

BEZERRA NETO, Luiz. Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP: Campinas, 2003.

BOF, Alvana Maria (Org). A educação no Brasil rural. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas Anísio Teixeira, 2006.

BONETI, Lindomar Wessler. As políticas educacionais, a gestão da escola e a exclusão social. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia A. da S. (Org). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

BONETI, Lindomar Wessler. Políticas públicas por dentro. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

BONETI, Lindomar Wessler. Análise críticas dos fundamentos teóricos da educação inclusiva. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n.17, p. 113-124, jan./abr. 2006.

BORGES, Zacarias Pereira. Política e educação: análise de uma perspectiva partidária. Campinas: Graf.FE; Hortograph, 2002.

BRANDÃO, Carlos R. O trabalho de saber – cultura camponesa e escola rural. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRANDÃO, Carlos R. Sobre a tradicionalidade rural que há em nós. In: MARQUES, Marta I. M.; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa Amarela & Paz e Terra, 2004.

BRUNO, Regina A. Landim. Nova República: a violência patronal como prática de classe. In: Revista Sociologias, Porto Alegre, nº 5, ano 10, p-p 284-310, jul/dez. 2003.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural – Traços de um trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coord.) Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: Revista Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CAMPOS, Maria M. Malta. As lutas sociais e a educação. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 79, p.56-54, Nov. 1991.

CAMPOS, Neio; KRAHL, Mara Flora Lottici. Territorialidade: Elo entre o espaço rural e o espaço urbano. In: STEINBERGER, Marília (Org). Território, ambiente e políticas públicas espaciais. Brasília: Paralelo 15; LGE, 2006.

CAMPOS, Rosânia. Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. Tese (doutorado). Centro de Estudos da Educação-PGGE, UFSC: Santa Catarina, 2008.

CAMPOS, Rosânia. A educação das crianças pequenas como estratégia para a contenção da pobreza: análise de iniciativas dos organismos internacionais em curso na América Latina. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.29-39, jan.-jun.2009. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>> Acesso em: fev. de 2010.

CAMPOS, Roselane Fátima. Fazer mais com menos – gestão educacional na perspectiva da CEPAL e da UNESCO. 28ª Reunião Anual da Anped. Caxambu (MG). 2005. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt05/GT05-708—Int.rtf>> Acesso em: abril de 2009.

CANÁRIO, Rui. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO, João(Org.). O estudo da escola. Porto: Porto, 1996.

CANÁRIO, Rui. Educação e perspectivas de desenvolvimento do “interior”. In: Colóquios Jornadas da Interioridade. Idanha-a-Nova, Portugal: 1997. Disponível em <http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/interioridade/1_3.html> Acesso em abril de 2009.

CANÁRIO, Rui. Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. In: PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 47-78, jan./jun. 2004. Disponível em <<http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> Acesso em: mar. de 2009.

CANÁRIO, Rui. O que é a Escola? Um “olhar” sociológico. Porto: Porto, 2005.

CANÁRIO, Rui. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANÁRIO, R. (2008). Escola rural: de objecto social a objecto de estudo. Educação, 33 (1), 33-43. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs->

2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/17/29> Acesso em mar. de 2010.

CAPELO, Maria Regina Clivati. Escola Nova e Ruralismo Pedagógico: ensino, extensão e formação de professores rurais (1940-1960). In: Rev. Teoria e Prática da Educação, v.9, n.2, p.179-192, maio/ago. 2006.

CARDOSO JR. José Celso; JACCOUD, Luciana. Políticas sociais no Brasil: organização, abrangência e tensões da ação estatal. In: JACCOUD, Luciana (Org.). Questão social e políticas sociais no Brasil contemporâneo. Brasília: IPEA, 2005.

CARCANHOLO, Marcelo D. Duas décadas de neoliberalismo no Brasil: a economia política da continuidade. Periferias: revista de ciencias sociales, v. 12, p. 173-197, 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org). Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CAVALCANTE, Ludmila O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a Educação do campo alcançar as escolas do rural. In: Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso) v. 18, p. 549-564, 2010.

CAVALCANTE, Ludmila O. H. Do rural ao campo – mudanças de paradigmas educacionais. In: Revista Marco Social - Educação do Campo, Julho de 2010.

CELLARD, A. A análise documental. In: Poupard, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

CORRÊA, Cirlei M. de Sena. Casa Familiar do Mar em Santa Catarina: complexidades de uma prática educativa. Tese (Doutorado). Centro de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, UFSC: Florianópolis, 2008.

CORRÊA, Maria Laetitia; PIMENTA, Solange Maria. Impactos da mobilização da subjetividade nos processos de formação profissional e sindical. In: ERA - eletrônica, v. 5, n. 1, Art. 6, jan./jun. 2006. Disponível em <<http://www.rae.com.br/eletronica/index.cfm?FuseAction=Artigo&ID=3344&Secao=Fórum&Volume=5&Numero=1&Ano=2006>> Acesso em: abril de 2009.

CORREIA, José Alberto. A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In: Revista de Educação Unisinos. São Leopoldo: Vol. 5, Nº 9, JUL/DEZ, p. 217-246, 2004.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. As políticas educacionais do Estado brasileiro ou de como negaram a educação escolar ao homem e a mulher do campo – um percurso histórico. In: EccoS – Rev. Cient., São Paulo, v. 11, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CUNHA, Luiz Antonio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007.

CUNHA, Isabel M. R. F. Do mito à análise documentária. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão da educação. In: FERREIRA, N.S.C. & AGUIAR, M.A.S. (Orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. In: Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.116, pp. 245-262. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742002000200010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. In: Educ. rev. [online]. 2008, n.48, pp. 205-222. ISSN 0102-4698. doi: 10.1590/S0102-46982008000200010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento em educação. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 831-855, out. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. In: Cad. Pesqui. [online]. 2008, vol.38, n.134, pp. 293-303. ISSN 0100-1574. doi: 10.1590/S0100-15742008000200002.

DAGNINO, Evelina. Cultura, cidadania e democracia – A transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana. In: DAGNINO, Evelina; ALVAREZ, Sonia E; ESCOBAR, Artur (Org). O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

DAGNINO, Evelina. Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. In: DAGNINO, Evelina (Org). Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DAMASCENO, Maria Nobre e BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educ. Pesqui. [online]. jan./abr. 2004, vol.30, no.1, p.73-89. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100005&lng=pt&nrm=iso> ISSN 1517-9702.> Acesso em abr. de 2006.

DAMASCENO, Maria Nobre. A ação educativa face às relações de reprodução e transformação da sociedade rural do Nordeste. In: Anais do Seminário Educação no Meio Rural. Brasília: INEP, 1983.

DALE, Roger. Fumos, espelhos e reconfiguração do discurso político. In: Jornal "a Página", ano 11, nº 113, Junho 2002, p. 6. Disponível em <<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?>

ID=1883> Acesso em: maio de 2010.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? In: Educação e Soc., Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: jun. de 2010.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno. In: Revista Espaço do Currículo, v.1, n.1, pp.12-33, Março-Setembro/2008.

DALTRO, Renato Ribeiro. Movimentos sociais e Educação do Campo. In: Revista Vidya, v. 27, n. 2, p. 33-42, jul./dez., 2007 - Santa Maria, 2009.

D'AGOSTINI, Adriana. A educação do MST no contexto educacional brasileiro, 2009. 205 p. (Tese doutorado da Universidade Federal da Bahia).

D'ESPINEY, Rui. O que está em causa não é o urbano ou o rural mas a sua periferização. In: A Página, n.131, Ano 13, Fevereiro 2004, Página n.º 37. Disponível em <<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=131&doc=9941&mid=2>> Acesso em: 20 fev. de 2008.

DEAK, Csaba. Verbetes de economia política e urbanismo (webpage). Disponível em <http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/index.html> Acesso em abril de 2009.

DEMARTINI, Z. Desigualdade, trabalho e educação: a população rural em questão. In: Cadernos de Pesquisa, n. 64, pp. 24-37, 1988.

DEMARTINI, Z. Cidadãos analfabetos: propostas e realidade do ensino rural em São Paulo na Primeira República. In: Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 71, pp. 05-19. Fundação Carlos Chagas, 1989.

DI PIERRO, Maria Clara; ANDRADE, Marcia Regina. Escolarização em assentamentos no estado de São Paulo: uma análise da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária 2004. In: Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, maio/ago., 2009.

DI PIERRO, M. Clara. Situação educacional dos jovens e adultos assentados no Brasil: uma análise de dados da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: XXIX Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambu. XXIX Reunião Anual da ANPED: Anais 2006. Rio de Janeiro : ANPED, 2006.

DRAIBE, Sônia Miriam. Repensando a política social: dos anos 80 ao início do 90. In: SOLA, Lourdes; PAULANI, Leda M. (Org.) Lições da década de 80. Editora da Universidade de São Paulo; Genebra: UNIRISD, 1995.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. Rev. katálysis, Florianópolis, v. 10, n. 1, jun. 2007. Disponível em

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802007000100004&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: jun. 2010.

DUBET, François. A escola e a exclusão. Cad. Pesqui. [online]. 2003, n.119 [citado 2009-06-27], pp.29-45. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200002&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: jun. de 2010.

DUBET, François. Integração: quando a “sociedade” nos abandona. In: Balsa, Casimiro; Boneti, Lindomar W.; Soulet, Marc-Henry (Org.) Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social – uma abordagem transnacional. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

ENGUITA, Mariano F. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENGUITA, Mariano F. Os desiguais resultados das políticas igualitárias – classe, gênero e etnia na educação. In: Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, Set/Out/Nov/Dez, n 3, 1996.

ESTEVAM, Dimas de O. A Alternância na formação do jovem rural. In: Revista Marco Social - Educação e Empreendedorismo no Campo, Agosto 2005.

ESTIVILL, Jordi. A face não reconhecida da sociedade. O debate conceptual sobre a exclusão social na Europa e na América Latina. In: Balsa, Casimiro; Boneti, Lindomar W; Soulet, Marc-Henry (Org.) Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social – uma abordagem transnacional. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. In: Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. In: Quaestio (UNISO), Sorocaba, v. 7, n. 2, p. 97-111, 2005.

FARIA, Isabel Maria Sabino; MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano. Ruralismo, memórias e práticas educativas no cotidiano da primeira escola normal rural do Brasil: a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte – CE (1934-1946) In: Werle, Flávia Obino Corrêa (Org.) Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

FERNANDES, Bernardo M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo M; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. Disponível em <http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>, 2004. Acesso em outubro 2007.

FIORI, Neide Almeida. Clube Agrícola em Santa Catarina: ruralismo e nacionalismo na escola. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n. especial, p. 231-260, jul./dez.2002.

FIORIN, José Luiz. A linguagem politicamente correta. In: *Linguasagem: Revista Eletrônica de Popularização Científica em Ciências da Linguagem*. São Carlos: UFSCar Disponível em <<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao09/>> Acesso em: ago. de 2009.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Maria C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. In: *Análise e Conjuntura*, Belo Horizonte, 1 (3), pp.107-127, Set./ Dez., 1986.

FLORES, M. M. L. Escolas Nucleadas Rurais. In: 25ª Reunião Anual da ANPED, 2002, Caxambu. *Educação: Manifestos, Lutas e Utopias*, v. 1. p. 138-138. Rio de Janeiro, 2002.

FONTES, V. Sociedade civil, classes sociais e conversão mercantil-filantrópica. . *Observatório Social de América Latina*, Buenos Aires, Argentina, v. ano 7, n. vol. 19, p. 341-350, 2006.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: D,P&A, 2001.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? In: *Revista Lua Nova*, São Paulo, 70: 101-138, 2007.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Portugal, 63, Out.2002, pp.7-20.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A concepção de educação básica no discurso político-normativo brasileiro. In: *Educação Básica – Discursos e práticas político-normativas e interpretativas*. FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva (Org.). Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

FREITAS, Helana Célia de Abreu. A Formação da Rede de Educação de Assentados da Reforma Agrária: o PRONERA. In: VII Congresso Latino-Americano de Sociologia Rural, 2006, Quito. *Anais do XXI Congresso da Associação Latino-Americana de Sociologia - ALAS: XXI*, 2006.

FRIGOTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.) *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2000.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. O UNICEF e a Política de Educação Infantil no Governo Lula. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2007.

GARCIA, Elenira Martins Sanches. A educação do homem do campo (1920-1940). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Universidade São Francisco: Itatiba, 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas públicas de inclusão: uma análise do campo da

educação especial brasileira. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2004.

GATTI, B.A. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais. In: EccoS-Revista Científica, São Paulo, v.1, n. 1, p. 63-79, dez. 1999.

GOHN, Maria da Glória. História dos movimentos e lutas sociais. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Glória. História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

GOHN, Maria da Glória. O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias. São Paulo: Cortez, 2007.

GRACINDO, Regina Vinhaes; MARQUES, Sonirza. A contradição exclusão/inclusão na sociedade e na escola. In: Revista Linhas Críticas, vol. 11, n. 20, p.5-25, jan./jun.. 2005. Disponível em <<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n20/inclusao....html>> Acesso em: jul. de 2009.

GOMES, Rui. Teses para uma agenda de estudo da escola. In: BARROSO, João (Org). O estudo da escola. Porto: Porto, 1996.

GÓMEZ, José Antonio Caride. Centros Rurales Agrupados. In: Jornal a Página da Educação, ano 12, nº 128, Novembro 2003.

SILVA, José Graziano da. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. Estud. av., São Paulo, v. 15, n. 43, Dec. 2001. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-4014005&lng=en&nrm=iso> Acesso em: maio de 2010.

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA. Idéias - Revista do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Campinas, Ano 5(2)/6(1), 1998/1999.

GUHUR, Dominique Michele Perito; SILVA, I. M. S. E. . A contraditória relação entre o Movimento Social e Estado na disputa pela formulação de Políticas Públicas para a Educação do Campo. Eccos. Revista Científica, v. 11, p. 335-352, 2009.

HOTZ, Celso. O III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto e o alinhamento das diretrizes setoriais da educação paranaense (1979-1985). In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.30, p.84-97, jun.2008 - ISSN: 1676-2584. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/30/art06_30.pdf> Acesso em: jun. de 2009

JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (Org). Educação e movimentos sociais – novos olhares. Campinas: Alínea, 2007.

JUDT, Tony. Uma era termina. In: Folha de São Paulo (Caderno Mais), São Paulo: 13/09/2009.

KAGEYAMA, Angela. Os rurais e os agricultores de São Paulo no Censo de 2000. Texto para Discussão. IE/UNICAMP, Campinas, n. 112, out. 2003.

KAUCHAKJE, Samara. Movimentos sociais no século XXI: matriz pedagógica para a participação sociopolítica. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide. (Org). Educação e movimentos sociais. São Paulo: Alínea, 2007.

KINZO, MARIA D'ALVA G.. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. São Paulo Perspec., São Paulo, v. 15, n. 4, Dec. 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-883922&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: out. de 2007.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: 24ª Reunião anual da ANPED, 2001, Caxambu. 24ª Reunião anual da ANPED, 2001.

LAHIRE, Bernard. Crenças coletivas e desigualdades culturais. In: Educação e Sociedade. Campinas, vol.24, nº 84, p.983-995, setembro 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: maio de 2007.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: História e memória. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

LEITE, Sérgio Celani. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEHER, Roberto. Educação popular como estratégia política. In: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes P. (Org.). Educação e movimentos sociais – novos olhares. Campinas: Alínea, 2007.

LENCIONI, Sandra. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. In: GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 24, pp. 109 - 123, 2008.

LIBÂNIO, José C. Alguns aspectos da política educacional do Governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/32/art12_32.pdf> Acesso em: 11 jun. de 2010.

LIMA, Licínio. Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões pós-reformistas. In: CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org). Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LIMA, Licínio C. A escola como organização educativa. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Licínio C. Modelos organizacionais de escola: perspectivas analíticas, teorias administrativas e o estudo da ação. In: Política e gestão da educação – Dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, Licínio C. Cidadania e educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia? In: Revista Educação, sociedade e culturas. Portugal: CIEE/Edições Afrontamento, n. 23, pp 71-90, 2005. Disponível em <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC23/23-Licinio.pdf>> Acesso em: 25 maio de 2009.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. In: Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, Eliza Damalso Afonso de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria C. (Org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Eliel. MST e neoliberalismo: avanços, limites e contradições da luta pela terra no Brasil. In: CARRERA, N. I.; MAYA, M. L.; CALVEIRO, P. (Org.). Luchas contrahegemónicas y cambios políticos recientes de América Latina. 1 ed. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Reinterpretando os ciclos de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 106, Apr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7&lng=en&nrm=iso> Acesso em: jun. de 2010.

MARINHO, Cristiane Moraes; BARBOSA, Willer Araújo. Educações do Campo e Rural: Ligações e Tensionamentos. In: Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia. UFSC, 2007.

MARINHO, Ernandes Reis. Um olhar sobre a educação rural brasileira. Brasília: Universa, 2008.

MARQUES, M. I. M. Relação Estado e MST: algumas fases e faces. In: Revista Lutas e Resistências, v. 1, p. 184-196, 2006.

MARTINS, José de Souza. Não há terra para plantar neste verão (O cerco das terras indígenas e das terras de trabalho no renascimento político do campo). Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

MARTINS, José de Souza. A chegada do estranho. São Paulo: Hucitec: 1993.

MARTINS, José de Souza. Educação rural e o desenraizamento do educador. In: Revista Espaço Acadêmico, nº 49, Junho/2005, ano V. [citado em 14 de fevereiro de 2006] Disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/049/49cmartins.htm>> Acesso em: out. de 2008.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Gestão educacional – os desafios do cotidiano escolar. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia A. da S. (Org). Gestão da educação:

impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, E. de P. P. ; BISPO, Claudia Luiz de Souza . O rural/urbano e o campo/cidade: definições e análises. In: XI EREGEO - Simpósio Regional de Geografia - A Geografia no Centro-Oeste brasileiro: passado, presente e futuro, 2009, Jataí (GO). Anais do XI EREGEO Simpósio Regional de Geografia - A Geografia no Centro-Oeste brasileiro: passado, presente e futuro, 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska P.C. Três momentos de uma (já) longa história: o INEP na trajetória pessoal de uma pesquisadora. In: MORAES, Jair S. (Org.). O INEP na visão dos seus pesquisadores. Brasília: INEP, 2008.

MENDONÇA, Sonia. R. de. Conflitos intraestatais e políticas de educação agrícola no Brasil (1930-1950). In: Revista Tempos Históricos (EDUNIOESTE), v. 10, p. 243-266, 2007.

MENDONÇA, Sonia. R. de. Estado e Ensino Agrícola no Brasil: Da Dimensão Escolar ao Extensionismo-Assistencialismo (1930-1950). In: VII Congresso Latinoamericano de Sociología Rural, 2006, Quito. Anais Eletrônicos do VII Congresso Latinoamericano de Sociología Rural. QUITO: ALASRU-FLACSO, 2006. p. 01-10.

MENDONÇA, Sonia. R. de. Estado e políticas públicas: considerações político-conceituais. In: Revista Outros Tempos, Vol. 1 esp., 2007.

MENEZES NETO, Antonio Julio de. As relações da Igreja Católica com os movimentos sociais do campo: a ética da Teologia da Libertação e o espírito do socialismo no MST. In: Revista CEAS, n. 232, Outubro/Dezembro, Salvador, 2008.

MINTO, Lalo Watanabe. Verbetes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). Navegando pela Educação Brasileira (Glossário). Campinas, SP: Graf.FE: Histedbr, 2006. Disponível em <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/apresentacao.html>> Acesso em: jun. de 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília/Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2003.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. O Campo da Educação do Campo. In: Por Uma Educação do Campo, v. 1, p. 53-90, 2004.

MONARCHA, Carlos. Cânon da reflexão ruralista no Brasil: Sud Mennucci. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Unijuí, 2007.

MOREIRA, Ruy. Assim se passaram dez anos: a renovação da Geografia no Brasil no período de 1978-1988. In: GEOgraphia, Ano II, nº3, 2000.

MUNARIM, A. Educação e democracia no contexto da descentralização do Estado. In: Revista Pedagógica, Chapecó, v. 5, p.p.7-25, 2000.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: CASTAGNA, Molina, Mônica. In: Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. In: Revista Educação. Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: ago. de 2009.

MUNARIM, Antonio. O cenário da construção de uma política pública da Educação do Campo. In: Revista Marco Social - Educação do Campo, Julho de 2010.

NAGLE, Jorge (Org.) Educação e linguagem. São Paulo: EDART, 1976.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. Educação e cultura: as escolas do campo em movimento. In: Fragmentos de cultura. Goiânia, GO: IFITEG, v.12, n.3, 2002.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: Um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás-EFAGO. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP: Campinas, 2005.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília: Brasília, 2009

NAVARRO, Zander. Nunca cruzaremos este rio – a estranha associação entre o poder do atraso, a história lenta e a “sociologia militante” e o ocaso da reforma agrária no Brasil. In: XXXII Encontro Anual da ANPOCS. GT 35: Ruralidades, território e meio ambiente. Caxambu, MG, 2008.

NEGRÃO, João José de. O governo FHC e o neoliberalismo. In: Revista Lutas Sociais, São Paulo, v. 1, 1996.

NEVES, Lúcia M^a Wanderley. Determinantes das mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: NEVES, Lúcia M^a Wanderley (Org.). Educação e política no limiar do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2000.

NEVES, Lúcia M^a Wanderley. Por que dois Planos Nacionais de Educação? In: NEVES, Lúcia M^a Wanderley (Org.). Educação e política no limiar do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2000.

NEVES, Lúcia M^a Wanderley. Políticas Sociais e Serviço Social: análises e debates. Publicação

do Observatório Social. Rio de Janeiro: setembro/outubro 2008. Disponível em www.assistentesocial.com.br Acesso em setembro 2008.

NOSELLA, P.; BUFFA, E. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. In: EccoS-Revista Científica, São Paulo, v.7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. In: Perspectiva. Florianópolis: NUP/CED/ UFSC, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez., 2005.

OLIVEIRA, Marcos Antonio. As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de Educação do Campo: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno, 2008. 481p. (Tese de Doutorado da Universidade Federal do Paraná)

OLIVEIRA, Marta Khol de. Escolarização e organização do pensamento. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Set/Out/Nov/Dez, n 3, 1996.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. In: Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.23-34, set./dez. 2003.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. Perspectivas no início do século XXI. In: MARQUES, Marta I. M.; OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de (Org.). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa Amarela e Paz e Terra, 2004.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. In: Rev. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v.12, n.34, jan./abr. 2007.

OZGA, J. Investigação sobre políticas educacionais. Terreno de Contestação. Coleção currículo, políticas e práticas. Porto: Porto, 2000.

PAOLI, Maria Célia; OLIVEIRA, Francisco. Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global (Org.). Petrópolis: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

PASSADOR, Cláudia Souza. A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PAVIANI, Aldo. Migrações com desemprego: injustiça social na configuração socioespacial urbana. In: Cadernos metrópole / Observatório das Metrópoles. São Paulo: EDUC 17, 2007.

PEGORETTI, M. S.; SANCHES, Suely da Penha. Dicotomia rural x urbano e segregação sócio-

especial: uma análise da acessibilidade ligada ao transporte dos estudantes do campo. In: XI Encontro Nacional da ANPUR, 2005, Salvador. Anais do XI Encontro Nacional da Anpur, 2005. Disponível em <<http://www.xienanpur.ufba.br/221.pdf>> Acesso em: nov. de 2008.

PESSOA, Jadir de Moraes. Educação e ruralidades: Por um olhar pesquisante plural. In: Revista Antropolítica. Niterói: nº 21, pp151-170, 2º sem.2006.

PETITAT, André. Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PICOLOTTO, Everton Lazzaretti. Quando novos atores entram em cena o que muda? A construção de representação política dos agricultores de base familiar no Sul do Brasil. In: Revista Espaço Acadêmico, nº 91, dezembro de 2008.

PONTE, Karina Furini da. (Re) Pensando o Conceito do Rural. In: Revista NERA. Presidente Prudente: UNESP - ano 7, n. 4, pp 20-28, janeiro/julho de 2004. ISSN 1806-6755.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A Nova Questão Agrária e a reinvenção do campesinato: o caso do MST. Observatório Social de América Latina, Buenos Aires, v. 16, p. 23-34, 2005.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.1, p. 027-045, jan./abr. 2008.

RICCI, Rudá. CNBB e o pêndulo para a direita In: Revista Espaço Acadêmico, Vol. 10, nº 109, junho de 2010.

RICCI, Rudá. Movimentos Sociais Rurais nos anos 90. In: Diálogos Revista Electrónica de Historia [en línea] 2001, 2 (octubre-enero): Disponível em <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=43920103>> Acesso em: 23 fev. de 2010.

RICCI, Rudá. 'Com o fim da era dos movimentos sociais, foi-se a energia moral da ousadia'. In: <<http://www.adital.com.br/site/noticia.asp?lang=PT&cod=43412>> Acesso em fevereiro de 2010.

RINALDI, Rúbia Nara; BATALHA, Mário Otávio; MOURA, Thaís Lacava de. Pós-Graduação em Agronegócios no Brasil: situação atual e perspectivas. In: Revista Brasileira Pós-Graduação, Brasília, v. 4, n. 7, p. 141-158, julho de 2007.

RIZZOLI, Alvaro. O real e o imaginário na educação rural (Município de São Carlos). Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1987.

ROBERTSON, Susan L. "Reconstruir o Mundo": Neoliberalismo, a Transformação da Educação e da profissão (do) professor. In: Revista Lusófona de Educação, 9, 13-34, 2007.

ROBERTSON, Susan L. É o teu cérebro que nós queremos: a bala de prata da sociedade do conhecimento. In: Jornal "a Página", ano 13, nº 134, Maio 2003, p. 7. Disponível em

<<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2788>> Acesso em mar. de 2008.

ROCHA, Décio; DEUSDARA, Bruno. Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. Alea, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, dez. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-200010&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: ago. de 2009.

ROCHA, H. H. P.; MARQUES, V. R. B. A produção do aluno higienizado. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia: EDUFU, 2006, v. 1. p. 4549-4557.

ROCHA, Heloísa. H. P. Prescrevendo regras de bem viver: Cultura escolar e racionalidade científica. In: Cadernos Cedes, ano XX, nº 52, novembro/2000, p-p.01/19.

ROCKWEEL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo de construção. In: Currículo sem fronteiras, v. 7, n.2, pp. 131-147, jul/dez 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. Cad. Pesqui. [online]. 2002, n.115, pp. 25-63. ISSN 0100-1574 Acesso em 06/01/2010.

RODRIGUES DA SILVA, Rusvênia Batista. Sobre o camponês do sertão: produção do espaço e identidade camponesa em assentamentos do município de Goiás – GO. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciência e Tecnologia, UNESP: Presidente Prudente, 2003.

RUA, João. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. In: Campo-território. Revista de Geografia Agrária. Uberlândia, v.1, n.1, p. 82-106, fev. 2006.

SACHS, Ignacy. Brasil 2022: Terra da boa esperança? In: Revista Tempo do Mundo, v. 1, n. 1, p. 75-95, dez. 2009.

SALES, Suse da Silva. A educação rural brasileira: limites e possibilidade do processo de nucleação em Patos de Minas, MG (1990-2002). Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, 2007.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Obstáculos políticos à concretização do direito à educação no Brasil. In: Revista Linhas Críticas, vol.12, n.22, jan./jun. 2006. Disponível em <<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n22/obstaculos.htm>> Acesso em dez. de 2010.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Escola pública e classes sociais no Brasil atual. In: Revista Linhas Críticas, vol.14, n.27, jul./dez. 2008. Disponível em <<http://www.fe.unb.br/linhascriticas/linhascriticas/n27/escola.html>> Acesso em dez. de 2010.

SANTOS, Josué Souza. Por uma escola da roça. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 19, p. 147-158, jan./jun., 2003.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I, Número I, Julho de 2009.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferreti, C.J. et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHEFFLER, Israel. A linguagem da educação. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. In: Revista Tempo, vol.13, n.26, pp. 32-55, 2009.

SENRA, Alvaro de Oliveira. Propostas educacionais da Igreja Católica sob o neoliberalismo. In: NEVES, Lúcia M^a Wanderley (Org.). Educação e política no limiar do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2000.

SHIROMA, E.O; CAMPOS, R.F; GARCIA, R. M.C.. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Perspectiva, v. 23, n. 02, jul. /dez, p. 427-446, Florianópolis, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Relatório de Pesquisa: A linguagem da reforma: metodologia para análise conceitual de documentos auxiliada por computador(mimeo.). Florianópolis, 2004.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra face da inclusão. In: Revista Teias, v. 3, p. 29-37. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2002.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo da gestão. In: Política e gestão da educação – Dois olhares. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Sawall Leal (Orgs.). Antropologia, História e Educação – A questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Manuel António Ferreira da. A educação num contexto de hegemonia ideológica neoliberal. In: Revista Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, pp.206-242, Jan/Jun 2007.

SMIT, Johanna. O que é documentação. São Paulo: Brasiliense, 1987.

STEINBERGER, Marília (Org.). Território, ambiente e políticas públicas espaciais. Brasília:

Paralelo 15; LGE, 2006.

SOULET, Marc-Henry. Para além da exclusão: a integralidade como nova expressão da questão social. In: BALSA, Casimiro; BONETI, Lindomar W; SOULET, Marc-Henry (Org.) Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social – uma abordagem transnacional. Ijuí: Unijuí, 2006.

SOUSA, Francisco Rodrigues. Educação, ruralidade, periferia e identidade: Notas para uma abordagem performativa. In: Sessão Plenário do II Congresso de Estudos Rurais da Sociedade Portuguesa de Estudos Rurais, Portugal, s/d. Disponível em <http://www.sper.pt/IICER/pdfs/Tema3/F_Sousa.pdf> Acesso em: jul. de 2009.

SOUZA, C. M. Discursos Intolerantes: Educação Rural e a representação do camponês analfabeto. IN: Histórica. Revista Eletrônica do Arquivo do Estado. Imprensa Oficial: ed. 03, julho de 2005. Disponível <<http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/anteriores/edicao03/materia02>> Acesso em: set. de 2007.

SOUZA, C.M. “Nenhum brasileiro sem escola” – Projetos de alfabetização de adultos do Estado desenvolvimentista. 1950/1963. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1999.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. As várias faces da Igreja Católica. In: Estudos Avançados, vol.18, n.52, pp. 77-95, 2004.

SOUZA, José Eloir e et al. Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da educação do campo. In: MACHADO, Carmem L. Bezerra; CAMPOS, Christiane S. Soares; PALUDO, Conceição (Org.). Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008.

SPOSATI, Aldaíza. Exclusão social e fracasso escolar. In: Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Brasília: Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 71, p. 21-32, jan. 2000.

STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 85, n.209/210/211, p.11-28, jan.dez/ 2004.

SUZUKI, Júlio César. Campo e cidade no Brasil: transformações socioespaciais e dificuldades de conceituação. In: Revista NERA. Presidente Prudente: UNESP, ano 10, n. 10, janeiro/junho de 2007. ISSN: 1806-6755.

TAVARES, Luis Almeida. As fronteiras físicas do espaço rural: uma concepção normativo-demográfica. RA EGA (UFPR), Curitiba - Paraná, v. 7, p. 33-46, 2003.

TEODORO, António. Mandato e legitimação nas políticas para a educação (entrevista). In: Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 223-234, jan./jul. 2005. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>> Acesso em: nov. de 2008.

TEODORO, António. As novas formas de regulação transnacional no campo das políticas educativas, ou uma globalização de baixa intensidade. In: *Eccos revista científica*, Uninove, São Paulo: (n. 1, v. 4): 61-77, 2002.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: *Anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense: 1994.

THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria N. (Coord.) Educação e escola no campo. Campinas: Papirus, 1993.

TIRAMONTI, Guillermina. La fragmentación educativa y los cambios em los factores de estratificación. In: TIRAMONTI, Guillermina (Org.) *La trama de la desigualdad educativa – Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004.

UNICEF. O Direito de Aprender: Potencializar avanços e reduzir desigualdades/[coordenação geral Maria de Salette Silva e Pedro Ivo Alcântara]. – Brasília, DF: UNICEF, 2009.

VALENÇA, Marcos Moraes. O movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a universidade pública brasileira: um caso de tradução. *CIENTEC · Revista de Ciência, Tecnologia e Humanidades do IFPE - Ano I, Nº 1 · Abril/2009*.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. Renovação analítica do ‘novo rural’ e o ecletismo metodológico. In: *Cadernos do CEAM*, Brasília, UnB, pp.33-59, 2006.

VALENTE, Ana Lúcia E.F. A educação do campo e a sua realidade – Por um novo patamar de discussão. In: *Ruris: Revista do Centro de Estudos Rurais/UNICAMP/IFCH*. v.2, n.2 (2008). Campinas: UNICAMP/IFCH, 2008.

VEIGA, José Eli da. Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

VEIGA, José Eli da. A história não os absolverá nem a geografia. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.

VEIGA, José Eli da. Nascimento de outra ruralidade. In: *Estudos Avançados*, v.20, n.57. São Paulo, maio/ago. 2006.

VENDRAMINI, C. R. . Movimentos educativos emancipatórios em Portugal. In: 28 Reunião da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, 2005, Caxambú-MG. 40 anos da Pós-graduação em educação no Brasil. Rio de Janeiro: ANPEd, 2005. Disponível em < www.anped.org.br/reunioes/28/gt03.htm > Acesso em: maio de 2010.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. In: *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: Educação em Revista, Belo Horizonte, n.33, jun/2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Escola – função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia A. da S. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V.23, n.1,-168,pp 53-69 jan/abril, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política educacional em tempos de transição (1985-1995). Brasília: Plano/Líber Livro, 2008.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Homenagem ao Professor Marcel Jollivet. In: Revista Raízes, vol. 21, n.02, jul.dez./2002.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.) Educação Rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Unijuí, 2007.

ZOPPI, FONTANA, Mônica Graciela. Cidadãos modernos: discurso e representação política. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ZANELLA, José Luiz. A educação escolar do campo à luz do materialismo histórico. In: Educação do Campo: um projeto de formação de educadores em debate. ALMEIDA, Benedita; ANTONIO, Clésio Acilino; ZANELLA, José Luiz (Org.). Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.