

■ ARTIGOS

■ Educação do Campo: cenários e contextos

 Giselda Mesch Ferreira*
Silvana Maria Gritti**

Resumo: A educação do campo, assim como a educação urbana, encontra-se em um preocupante e delicado cenário da história brasileira. A partir de decisões governamentais, os recursos públicos estão congelados por duas décadas, inviabilizando quaisquer investimentos de pequeno ou grande porte na esfera pública educacional. O artigo traz uma retrospectiva da educação do campo e as importantes lutas travadas pelos movimentos sociais para colocar a educação do campo nas agendas governamentais. O ano de 1988 marca, através da Constituição Federal, a conquista da educação como direito fundamental do ser humano, estando ele no campo ou na cidade. No entanto, percebe-se, em pleno século XXI, que tal direito ainda não está consolidado, principalmente ao nos depararmos com medidas inexecutáveis, como a Emenda Constitucional nº 95 que congela os investimentos na educação. Também o texto ressalta a relação nas expressões educação do campo e educação no campo, fazendo um paralelo, bem como apresentando, brevemente, relevância a uma educação do/no campo como direito dos povos camponeses.

Palavras-chave: Educação. Educação do/no Campo. Políticas Públicas.

* Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do RS - Campus II - Uruguaiana (1990). Atualmente é orientadora educacional da Escola Municipal de Ensino Fundamental Rui Barbosa. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo; Planejamento; Planos de Estudos; Currículo. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Jaguarão.

** Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Erechim (1983) e mestrado em Desenvolvimento Social pela Universidade Católica de Pelotas (2000). Foi professora titular da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Erechim (2000-2003). É doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atuou como bolsista Recém-doutora, atuando como professora no mestrado em Política Social da Universidade Católica de Pelotas. Professora associada da Universidade Federal do Pampa/Campus Jaguarão desde 2008, atuando na área de Educação e Trabalho. Docente permanente do Curso de Mestrado Profissional em Educação e atualmente Coordenadora do mesmo Curso. Diretora da UNIPAMPA – campus Jaguarão – gestão 2001/2005.

Introdução

O Brasil vive, logo após o impeachment da presidente eleita para o seu 2º mandato (2014-2018), interrompido em 2016, momentos turbulentos na política social e econômica. Neste contexto, a democracia brasileira sofre forte golpe de forças conservadoras representadas pela elite política do país. Com base em suspeitas de desrespeito à lei orçamentária e improbidade administrativa, a presidenta eleita legitimamente é afastada, iniquamente, e assume seu vice, Michel Temer.

Justificado em uma possível crise deixada pela presidente deposta, o então presidente, Michel Temer, aprova, no Senado Federal, Emenda Constitucional nº 95 que altera a Constituição Federal de 1988 no que se refere aos investimentos públicos. Estes ficam congelados em 20 anos, segundo a emenda, limitando os gastos federais ao orçamento do ano anterior, corrigido pelo Índice Nacional de Preço ao Consumidor Amplo (IPCA).

Especialistas apontam que, como consequência à emenda, haverá o congelamento de salários, a impossibilidade de melhoria de serviços públicos federais, pois não acontecerá concurso público, reajuste salarial dos funcionários e, com certeza, medidas capitalistas de um governo neoliberal vêm em prejuízo à classe popular que depende de políticas públicas para a saúde, segurança, habitação, educação e demais direitos básicos que lhe garantam a sobrevivência com um mínimo de dignidade.

O neoliberalismo, introduzido no Brasil na década de 1990 (ARAÚJO, 2002), volta a ganhar força e ações já experimentadas pelo povo brasileiro tornam a ser vivenciadas. A população menos favorecida vê a riqueza das grandes elites se avolumar, o salário ser arrojado, a miséria se proliferar, o desemprego aumentar, privatizações avançarem, a cesta básica ficar insuficiente, grandes multinacionais tomarem conta das riquezas, entidades filantrópicas e não governamentais atuarem na educação, favorecendo seu financiamento, dentre outros prejuízos ao povo brasileiro acontecerem diariamente.

Para Boito (1999, p. 77), “a pobreza não é um dado natural com o qual se deparam os governos neoliberais; ela é produzida pela própria política econômica neoliberal, que reduz o emprego e os salários e reconcentra a renda”.

Enfim, numa sociedade capitalista, o capital fala mais alto e o trabalhador sofre pelo desrespeito e injustiça conforme anuncia Marx (1964, p. 102):

Assim, a existência do trabalhador encontra-se reduzida às mesmas condições que a existência de qualquer outra

mercadoria. O trabalhador tornou-se uma mercadoria e terá muita sorte se puder encontrar um comprador. E a procura, de que depende a vida do trabalhador, é determinada pelo capricho dos ricos e dos capitalistas.

A esta situação conflitante de luta de classe sempre prepondera a classe dominante sobre os dominados, como se refere Gramsci (2002, p.135), “os grupos subalternos sofrem sempre a iniciativa dos grupos dominantes, mesmo quando se rebelam e insurgem: só a vitória ‘permanente’ rompe, e não imediatamente, a subordinação”. Para o autor, esta relação histórica de divisão antagonica de classes que marca as injustiças sociais se confronta com constante vigilância e passa pela luta por uma educação popular que refute as desigualdades e caminhe em defesa de uma sociedade mais humana.

Nesse contexto, as ideologias marcam as posições humanas e sem elas a opressão é tida como processo natural entre as classes. Marx (1983, p. 25) pondera:

Quando se estudam essas revoluções [sociais], é preciso distinguir sempre entre as mudanças materiais, ocorridas nas condições econômicas de produção e que podem ser apreciadas com a exatidão própria das ciências naturais, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, numa palavra, as formas ideológicas em que os homens adquirem consciência desse conflito e lutam para resolvê-lo.

Em tal circunstância o processo educacional desenvolvido em escolas públicas no Brasil se mostra impregnado pela lógica do capital e educar ganha status de competição, como define Barone (2000, p.8):

De certo modo, há que se destacar, o processo de valorização da educação vem se mostrando impregnado por uma concepção alicerçada nos pressupostos da economia, ou seja, educar para a competitividade, educar para o mercado, educar para incorporar o Brasil no contexto da globalização. Essa visão restrita acabou por deixar de lado muitos dos valores que anteriormente vinham informando o fazer educacional: educar para a cidadania, educar para a participação política, educar para construir cidadania, educar para a participação política, educar para construir cultura, educar para a vida em geral.

O caráter utilitário, colocar como centralidade um projeto de escola mercantilista em detrimento da formação humana, citado pelo autor, vem impregnando a educação.

Este fator encontra terreno fértil no momento que se debate, no Brasil, o movimento neoliberal “Escola sem Partido”. Esse movimento pretende o fim de ideologias nas escolas. Por ideologia o dicionário esclarece ser a “ciência que trata da formação da ideia; tratado das ideias de forma abstrata; doutrina que considera a sensação como fonte única dos conhecimentos e

único princípio de nossas faculdades, etc.” (MICHAELIS, 2005). Entretanto, aliados a ideia de derrubar Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira, políticos de direita asseguram-se ao significado do mesmo dicionário de que ideologia é a “maneira de pensar que caracteriza um indivíduo ou um grupo de pessoas, um governo, um partido” e o relacionam a representantes de partidos de esquerda que, imbuídos de proposta marxista, estariam a doutrinar os estudantes a ideais socialistas.

Famílias recebem, via mídias sociais, uma avalanche de notícias, muitas vezes, fake news, que corroboram a ideia de que a escola faz lavagem cerebral nos estudantes e lhes inculcam ideologias marxistas, principalmente por educadores progressistas. Daí a lógica de perseguição à Freire, pois, em nome da família, de valores, de crença religiosa, demonizam o educador Paulo Freire e buscam as escolas para queixarem-se das atitudes e posturas dos educadores que ensinam aos filhos sobre diversidade cultural, de gênero sexual, alicerçados em princípios freireanos de igualdade, humanização, liberdade e participação.

Dessa forma, políticos mal intencionados manipulam as famílias para agirem contra a instituição escolar de seus filhos e contra educadores que se assumem progressistas e/ou de esquerda. Daí a surgir um projeto de lei que abolisse as ideologias nas escolas foi um passo e o país inteiro absorvia, em toda a esfera política, a perseguição à escola e a seus educadores, buscando calá-los e restringir sua participação e autonomia, infringindo, inclusive, a lei maior da educação – LDB – que prevê em seu artigo 3º, inciso II, a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” e, no inciso III, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (LDB, 1996).

O que se viu foram grupos de extrema direita encherem as Câmaras Municipais de Vereadores de vários municípios para, durante sessão de apreciação e/ou aprovação dos Planos Municipais de Educação, exigirem a retirada de itens que abordavam questões como “ideologia de gênero”, “intolerância religiosa” e “sexualidade” dos textos dos referidos planos, gerando, inclusive, conflitos entre os presentes contrários a seus argumentos e reforçando a necessidade de se aprovar, urgentemente, o projeto “Escola sem Partido”, pois os professores, estes lobos maus, querem destruir a infância, dar muita liberdade aos adolescentes e inculcar nos seus filhos princípios comunistas.

Ora, se isso ocorreu nas áreas urbanas onde há grupos diferentes e há a presença de lideranças de bairros e religiosas, sindicalistas, estudiosos e pesquisadores acerca das temáticas discutidas e diversos lugares para informações idôneas acerca do tema, bem

como seminários e congressos que exploram o quanto a escola precisa de uma nova postura frente à sociedade do conhecimento e da época atual, o que dizer das áreas rurais onde há uma escola tão somente com poucos educadores e onde as famílias vivem muito afastadas sem condições de debater determinados assuntos por falta de acesso à informação? Estariam estas escolas fadadas a aceitarem tudo o que o urbano pensa e determina? Como contemplar a participação das famílias, da escola e dos estudantes do campo? Quais espaços de debate existem nas comunidades campesinas? Pode a escola se furtar de fazer esta discussão, de promover conhecimento acerca de temas tão relevantes aos estudantes e à comunidade? Teria pensado nas comunidades campesinas os idealizadores do projeto “Escola sem Partido”, limitando-os ao conhecimento enciclopédico dos livros didáticos enviados pelo MEC tão somente, sem muita discussão, e sem entrar em assuntos considerados subversivos como sexualidades, feminismo, violência contra as mulheres, movimentos sociais, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), intolerância religiosa, dentre outros que os apoiadores do referido projeto identificam que a escola não deve abordar?

Toda essa luta e tomada de consciência é ideológica? Alguns dirão que é e tentarão, sem medida, desmobilizar a todos que se contrapõem a sua lógica dominante. Entretanto, parafraseando Freire (1980), não há como estar neutro diante da vida, pois ao assumir-se “neutro” já se está declarando o lado que se quer estar. Portanto, há que se lutar por uma educação que, porque ideológica, se faz humana e contrária às injustiças sociais.

Faz-se necessário que a escola reflita o papel que ela ocupa na comunidade, ratificando, democraticamente, sua Proposta Político Pedagógica, trazendo a comunidade para dentro da escola e discutindo sua função social. Afinal, como diria o cantor Cazuza, “Ideologia, eu quero uma pra viver”.

1. Educação do Campo: conquistas legais

A educação de todos somente tem a garantia afirmada em 1988 quando é promulgada a Constituição Federal, que em seu art. 205 prevê:

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 (BRASIL, 1988, p. 124, grifo nosso).

Logo no art. 206, a mesma lei declara a igualdade nas condições de acesso e permanência na escola a

todos os sujeitos.

Na década de 1990 se fortalecem os movimentos em defesa de educação à população rural, pois, até então, nenhum respaldo legal os sujeitos do campo recebem no que se refere à educação. Vendramini (2007, p. 123) declara:

a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos.

A persistência dos movimentos sociais resulta na conquista de item que referenda a educação rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, que dispõe no seu artigo 28 a oferta de educação básica para a população rural. Entretanto, a educação do campo tem seu apogeu no Parecer nº 36/2001 que, no próximo ano, transformou-se na Resolução nº1/2002 CNE/CEB, que “Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo”, deixando tal parecer claro que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

É relevante destacar que boa parte do aspecto legal que assegura a educação do campo foi conquistado através dos movimentos sociais espalhados pelo Brasil, em consonância com a luta por terra do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), como exprime Gohn (2011, p.13), “vemos os movimentos sociais como ações sociais coletivas de caráter socio-político e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”.

Há que se considerar, no entanto, que legislação que ampare a educação do campo existe, inclusive citaremos algumas a seguir, não estando, nos parece, na ausência de documentos legais os entraves que as escolas do campo enfrentam para consolidarem-se como uma escola pública de qualidade que atenda de forma contextualizada e significativa os sujeitos que nela estudam.

É o caso do Decreto 6040/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, contemplando as especificidades e o contexto para uma educação

do campo; a Resolução nº2/2008 CNE/CEB que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; a Lei 11.947/2009 que dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); a Resolução nº4/2010 CNE/CEB, na Seção IV, destinada à Educação Básica do Campo, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; o Decreto nº 7.352/2011, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); a Resolução nº 28/2011 que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros às escolas públicas municipais, estaduais e distritais que tenham alunos matriculados no ensino fundamental em classes multisseriadas localizadas no campo, de acordo com as regras da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011; a Lei nº 12.960/2014 que altera a Lei nº 9.394/96, dificultando o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, dentre outras também importantes e necessárias.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), nascido em 1998 pela luta dos movimentos sociais e sindicais, entra na agenda governamental em 2004 e tem como público alvo os estudantes jovens e adultos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), de assentamentos criados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), ou por órgãos estaduais de terras em parceria com o INCRA. O programa tem o propósito de fortalecer a educação nas áreas da Reforma Agrária estimulando, propondo, criando e desenvolvendo projetos educacionais através de metodologias voltadas ao campo.

Em 2007, surge o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), ação do Ministério de Educação (MEC), que tem como prioridade atender profissionais dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que não tenham qualificação, possibilitando que conquistem a licenciatura específica para trabalhar em escolas do campo.

Em 2011, o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) surge com grande expectativa aos trabalhadores das escolas do campo, pois se tratava de um conjunto de ações articuladas que buscavam assegurar a melhoria da educação, proporcionando formação de educadores, livros didáticos específicos aos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusão digital através de disponibilização de laboratórios de informática, computador interativo (projektor) com lousa digital, bem como cursos de formação de educadores nesta área, disponibilização de recursos financeiros

para pequenos reparos em instalações e equipamentos para abastecimento de água, o PDDE – Campo, PDDE – Água, articulação para o fornecimento de energia elétrica através do programa “luz para todos”, a disponibilização de ônibus rural escolar, lanche escolar, bicicletas e capacetes viabilizando o Transporte Escolar a estudantes com moradia de difícil acesso da escola.

Evidente que equipar as escolas com recursos tecnológicos, bem como cuidar de sua infraestrutura são mecanismos importantes a uma educação de qualidade. No entanto, não basta muni-las de recursos materiais para seu funcionamento. Há que se pensar nos sujeitos, no seu bem-estar e nas condições favoráveis à aprendizagem, pois ainda existem inúmeros problemas para poder atender aos estudantes que, para os governos, não passam de números e estatísticas.

Paulo Freire em suas inúmeras obras sustenta a tese de que a educação precisa investir no humano. Muito mais que em conhecimentos e habilidades há que se ver o sujeito. A matriz fundante da educação é a humanização (FREIRE, 1996). Então, a questão é o que há de humano em estudantes levantarem ainda de madrugada, antes das 4h da manhã, faça chuva, frio ou calor, para ir à escola, como sabemos ser a realidade de nossas escolas do campo ainda hoje, em pleno século XXI?

Passar por trajetos longos e tortuosos, chegar ao espaço destinado à escola horas depois, não ter merenda e ainda receber uma aula desgastante com educadores descomprometidos, abordando assuntos que nada têm a ver com suas experiências e que pouco acrescentam em sua vida? Esta se trata da realidade estrita da escola em estudo, não sendo analisada, neste trabalho, a realidade de outras escolas do campo pelo Brasil afora.

Já em 2012, para atender a Resolução nº 36, de 21 de agosto de 2012, surge o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE Campo) que tinha como meta repassar verbas às escolas localizadas no campo para melhorias na infraestrutura física, que fossem necessárias para a execução de atividades educativas e pedagógicas com vista à melhoria da qualidade de ensino. No entanto, Fonseca, Toschi e Oliveira (2004) fazem o contraponto ao PDDE, anotando o caráter subjetivo incutido na referida proposta que seguia um padrão pré-determinado de obediência à lógica mercantilista na educação, pois, ao aderirem ao programa, os entes federativos comprometiam-se com a lógica do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola).

Todavia, o que chama a atenção é a dificuldade que as demandas educacionais do campo têm em transformarem-se em política pública, bem como a demora em entrar nas agendas políticas do país, pois

a quem interessa que os filhos dos trabalhadores do campo sejam letrados? Afinal, para trabalhar de sol a sol, com enxada e maquinários agrícolas, não é preciso escrever, ler, pensar, basta braço forte. Para Arroyo (2007, p. 158), a “palavra adaptação, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores (as) como a outra e os outros”. Ou seja, para o campo que está lá, bem quietinho, pouca coisa ou quase nada serve, eles podem esperar.

Houve, no período de 2002 a 2015, alguns programas, já citados acima, que possibilitaram às comunidades do campo vislumbrar certa intenção governamental com os problemas localizados nas escolas do campo. Ocorre que, agora com a aprovação da PEC 55/2016, que limita os gastos públicos, as comunidades do campo voltam a preocupar-se com as garantias de continuidade de programas como Licenciatura em Educação do Campo, Escola da Terra, PRONACAMPO, PRONERA, dentre outros programas tão necessários pra colocar em prática uma educação no/do campo com qualidade.

1.1 Educação do Campo, inclusão ou exclusão?

O último Censo Demográfico, em 2010, registrado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o IBGE, estima que a população rural seja de 29.830.007, ou seja, 15,63% da população brasileira encontram-se no campo. Será este um número ínfimo para receber atenção do governo?

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontam que, no Ensino Fundamental, o índice de aprovação em escolas do campo é menor do que o das escolas urbanas (na zona urbana a aprovação é de 88,9% e na zona rural é de 86,5%), outra situação limite apresentada.

Estabelecer o tipo de avaliação e como a escola organiza esse mecanismo no processo educativo é um fator indispensável para estudo no interior da escola, principalmente quando existem altos índices de reprovação no ambiente educativo.

Ao contemplar a forma avaliativa em seu Regimento e nos Planos de Estudos, a escola afirma sua teoria, seu entendimento e como encara o processo avaliativo, pois não há a dicotomia teoria X prática, sendo que por trás de toda prática há uma teoria que a fundamenta (FREIRE, 1996).

Dessa forma é imprescindível um estudo demorado e minucioso acerca dos processos avaliativos na escola, pois “avaliar exige competência, discernimento,

equilíbrio, além, é claro, de conhecimentos técnicos” (ANTUNES, 2002, p.10).

O Projeto Político Pedagógico precisa definir a concepção que a escola tem acerca de conhecimento e avaliação, bem como identificar seu papel e função dentro do contexto em que está inserida.

Assumir seu papel, seus sujeitos e o tipo de sociedade que defende ajuda a escola a construir seu currículo. Para Freitas (1995, p. 143):

Há uma tendência para que a função social atribuída à escola capitalista seja retransmitida ao seu projeto político-pedagógico o qual procura controlar as ações no interior da escola e da sala de aula, em meio a tensões, resistências e contradições existentes na disputa pelo controle técnico/político da escola.

Freire (2000) também ajuda a refletir sobre o papel da escola frente aos conteúdos ensinados e de que forma o usamos para aprovar ou “perseguir” através da reprovação:

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do povo têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (p. 44).

Analisando a Tabela 1, que trata da reprovação e aprovação na rede pública, encontramos um dado que chama bastante a atenção e que nos permite refletir acerca da inclusão ou exclusão nas escolas do campo. Trata-se do índice de aprovação nas escolas urbanas ser maior do que o das escolas do campo, tanto nos anos iniciais quanto finais.

As reprovações interferem nos índices de abandono da escola? Que Planos de Estudo as escolas do campo pensam a seus sujeitos que viabilizam um índice de reprovação significativo e maior do que das escolas urbanas como aponta a Tabela 1? Seria a reprovação outra situação limite posta às escolas do campo?

Tabela 1 – Aprovação/Reprovação - Rendimento na rede pública

Ano	Localização	Taxa Aprovação no Ensino Fundamental	Aprovação Anos Iniciais (1º ao 5º)	Aprovação Anos Finais (6º ao 9º)
2015	Urbana	88,9	93,1	84,3
	Rural	86,5	88,6	82,9

Fonte: Censo da educação Básica 2015/Inep/DEED

Também o Inep registra que a média de estudantes por turma na zona rural é menor do que na zona urbana (a média de estudantes por turma é de 17,2 nas escolas do campo e de 25,8 nas escolas urbanas).

Se os educadores lutam por melhores condições de trabalho, o que perpassa por turmas menores para poder individualizar o atendimento, como se justifica que haja uma reprovação maior nas escolas do campo do que nas escolas urbanas, cuja média de estudantes por turma é maior? Seria o número de estudantes por sala um fator preponderante no desempenho da turma? Não seria esse um quesito significativo para a qualidade de ensino? Conforme Hoffmann (2003, p.16), “é preciso atentar para o fato de que uma escola de qualidade é a que dá conta, de fato, de todas as crianças brasileiras, concebidas em sua realidade concreta”.

Tabela 2 – Média de estudantes por turma, na rede pública, em 2015

Localização	Total	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Urbana	25,8	22,1	23	24,2	24,6	25,3	28,6	28,7	28,7	28,6
Rural	17,2	14,9	16,1	17,2	17,8	17,8	21,3	20,3	19,4	18,2

Fonte: Censo da Educação Básica 2015/Inep.

Outro dado interessante de se comparar trata da distorção idade/ano, sendo bastante expressiva no campo, pois chega a ser de 28,9% contra 20,4% na zona urbana, estando os estudantes atrasados em idade para o ano que cursam.

No campo, a distorção idade/ano é um desafio ainda maior que na cidade, pois há, na zona urbana, escolas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) para atender os jovens que, por inúmeras situações-limites, são excluídos da escola. Fator este que complica muito no campo pela ausência desta modalidade, Educação de Jovens e Adultos, em áreas rurais. Cabe-nos questionar o que ocorre com estas crianças e jovens excluídos do processo educativo no campo. O que fazem ao não irem mais à escola?

Para o ingresso tardio ou número de repetência existe legislação específica que estabelece a classificação do estudante em ano/série conforme a faixa-etária. Freire, já em 2003, chamava a atenção para:

A luta hoje tão atual contra os alarmantes índices de reprovação que gera a expulsão de escandaloso número de crianças de nossas escolas, fenômeno que a ingenuidade ou a malícia de muitos educadores e educadoras chama de evasão escolar, dentro do capítulo do não menos ingênuo ou malicioso conceito de fracasso escolar. No fundo, esses conceitos todos são expressões da ideologia dominante que leva as instâncias de poder, antes mesmo de certificar-se das verdadeiras causas do chamado “fracasso escolar”, a imputar a culpa aos educandos. Para mim, o problema não é evasão, é expulsão. As escolas expulsam muito mais do que dela se evadem os alunos. Esse é um problema que tem de ser discutido, criticado, analisado. Em um determinado momento o adolescente descobre – e descobre sofridamente – que a escola não bate com as dúvidas dele, que a escola não corresponde às suas ansiedades. E, tanto quanto ele possa, o adolescente deixa a escola. No fundo a escola não se tornou capaz de evitar que o adolescente não encontrasse nada, nenhum sentido nela. Essa é uma das razões, mas há outras razões de natureza pedagógica e de natureza política também. A discriminação de natureza de classe na questão da linguagem. A escola pretendendo impor a sintaxe branca, sintaxe da classe dominante, e o menino da classe trabalhadora sendo criticado, sendo diminuído nos seus textinhos, nos seus trabalhos [...] Isto se deve à inabilidade política e à incompetência científica que alguns professores e algumas professoras têm para lidar com a complexidade da linguagem (p. 125).

Corroborando a diminuição de taxas que tratam da distorção idade/ano, a Lei do Plano Nacional de Educação (PNE), nº 13.005/2014, tem como meta para a década de 2014/2024 “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada” (p.50).

Resta-nos acompanhar efetivamente as metas

estabelecidas para a década 2014/2024 propiciando saber se serão respeitadas e incluídas nas agendas políticas do país. Lutar para sua concretização e denunciar caso não sejam cumpridas, é nosso dever moral.

Tabela 3 – Distorção Idade Série

Ano	Localização	Total	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
2015	Urbana	20,4	3	5,8	15,4	19,2	21,7	30,4	31	26,8	24,3
	Rural	28,9	5,3	9	22,6	30,5	35,9	44,1	43,7	40,3	37,3

Fonte: Censo da Educação Básica 2015/Inep.

Os índices analisados acima dão conta de mostrar a disparidade da escola do campo em relação à escola urbana. Qual o propósito da escola do campo, qual seu perfil, a quem e para quem existe? A escola do campo exclui ou inclui? O que precisa para ser uma escola voltada à vida, ao mundo em que seus sujeitos estão inseridos e, segundo Caldart (2004, p. 157), ser “um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho dessa origem e deste destino não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los”? A inclusão é facilitada quando a escola pensa sua prática e renova seu currículo, de forma que este esteja voltado a atender as necessidades de sua comunidade. Há inclusão na promoção de avaliação das práticas escolares de forma que todos se sintam respeitados, valorizados e corresponsabilizados de seu papel no cotidiano escolar. Materiais didáticos coerentes com a realidade e necessidade dos sujeitos, bem como práticas democráticas de acolhimento, respeito e diálogo promovem a inclusão, garantindo que os sujeitos se sintam valorizados no ambiente que estão. Já a exclusão é reforçada em práticas autoritárias de gestão, onde há domínio de métodos e técnicas ultrapassadas, onde não há preponderância de espaço de debate e estudo, ficando a comunidade de fora das decisões escolares. A exclusão também se expressa em aulas tradicionais de “cuspe e giz”. Aulas de “cuspe e giz” são aquelas que se usa somente a fala e a escrita no quadro-de-giz. É a aula onde só quem fala é o professor que adota uma postura de sabedor da verdade, sem permitir interferência em sua exposição e uso da lousa com textos que não dialogam com a realidade do estudante. Superar tais posturas é essencial na busca de uma escola inclusiva.

Os dados da Tabela 3 também mostram que as maiores distorções, tanto no rural como no urbano, acentuam-se a partir do terceiro ano e decrescem, suavemente,

depois de atingirem um pico alto no sexto ano para o rural e no sétimo para o urbano. Observa-se que ocorre uma diferenciação de índices, mas que no urbano a distorção ano/idade também é acentuada. Isso nos leva a compreender que a educação de forma geral não tem alcançado seu propósito (MENEZES; SANTOS, 2002) que é garantir além da aprendizagem a permanência do estudante na escola, pois a distorção idade/ano deve-se à reprovação e ao abandono escolar.

2. Escola no campo ou escola do campo?

Com o propósito de focar a questão específica do campo, abordamos, preliminarmente, a educação universal como direito, bem como as dificuldades para se consolidar como direito de todo cidadão brasileiro e, a seguir, o caminho trilhado pela educação do campo para ser reconhecida como direito universal a todos os trabalhadores do campo.

Ora, se a educação universal como direito teve obstáculos, o que podemos imaginar do direito à educação aos filhos dos trabalhadores do campo, pois, segundo Freire (2005, p. 190):

O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam.

É a que se dispõe esta seção, refletir acerca do caminho que se estabeleceu para a garantia da educação no Brasil. Primeiramente, aborda-se a educação de uma forma geral, sem especificar se urbana ou rural, para depois abranger, especificamente, a educação do campo e perceber algumas semelhanças e/ou diferenças em sua implementação.

2. 1 Trajetória da educação como direito

Os percalços enfrentados pela educação do campo no Brasil têm fortes respingos da classe dominante, classe essa que mantém forte poder sobre os meios de produção e sobre a classe dominada (MARX, 1984) e que governa este país há mais de quinhentos anos.

Para discutir a educação do campo é necessário apresentar primeiro um histórico da educação formal no Brasil. Para tanto, julga-se importante fazer um retrospecto ao Brasil Colônia, quando o direito à educação abrangia, unicamente, as elites brasileiras que dominavam a cultura e a economia na época, conforme frisa Piletti (1989, p. 24) “a principal preocupação do governo, no que diz

respeito à educação, era a formação da elite dirigente (...) havia uma parcela mínima da população – os jovens das classes dominantes tendo acesso aos estudos”.

Os trabalhadores e filhos dos trabalhadores do campo, com função única de produzir e enriquecer os donos dos engenhos de cana de açúcar e de café, cultura básica neste período histórico, tinham acesso negado à escola, sendo a lógica excludente de que não precisavam saber ler para segurar uma enxada, pois para o trabalho braçal não era necessário estar alfabetizado.

Há que se refletir também que, nesse período histórico em que o Brasil mergulhou, em que a mão de obra africana é escravizada e mantida em grandes latifúndios, é impossível pensar numa educação que contemple negros, especialmente num país gerido por uma minoria caucasiana que detinha o capital e, com isso, o poder absoluto. Grupo de poder esse que considerava o negro não como ser humano, mas como ferramenta de trabalho, objeto de propriedade de algum “senhor” latifundiário (MUNANGA, 1996).

Havia basicamente duas classes bem distintas: a classe dos donos de engenhos e senhores da nobreza que compunham a elite dominante e a classe dominada formada pelos trabalhadores braçais, gente rude, humilde e miserável. É claro que o poder dominante acreditava desnecessário que a plebe estudasse, nem cogitando tal possibilidade. Se houvesse direito à instrução, os mercedores, sem dúvida, seriam seus filhos, como elucida Romanelli (1983, p. 33):

(...) A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos.

Destaca-se também a vinda dos jesuítas para a evangelização dos índios que não serviram à escravidão, sendo atendidos por padres espanhóis que, além da catequização ao cristianismo, ministravam aulas de gramática portuguesa, latim e grego nos primeiros anos do curso, expandindo para aulas de matemática, física e filosofia nos últimos anos do curso (AZEVEDO, 1958).

Com a expulsão dos padres jesuítas, o sistema brasileiro de ensino retrocede como salienta Aranha (1996, p. 134):

O marquês de Pombal só inicia a reconstrução do ensino uma década mais tarde, provocando o retrocesso de todo o sistema educacional brasileiro. Várias medidas desconexas e fragmentadas antecedem as primeiras providências mais efetivas, levadas a sério só a partir de 1772, quando é implantado o

ensino público oficial. A coroa nomeia professores e estabelece planos de estudo e inspeção.

Nada havia de legislação que configurasse a mínima ideia de direitos de educação às camadas populares na zona urbana, quicá aos que viviam no campo. O campo era um território marcado por disputas e conflitos. Num país capitalista, onde o mote maior é o capital e o locupletar, a máxima é não perder tempo e nem dinheiro pensando em alfabetizar operários, até mesmo porque tal feito poderia voltar-se contra os fidalgos.

A história nos conta que as Constituições (1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967) que antecederam a atual Lei Magna brasileira não lograram êxito algum no que se refere à educação como direito de todos e dever do Estado, sendo somente previsto na Constituição Federal de 1988, a garantia da educação como:

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. (...) O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade. (...). Os recursos públicos serão destinados às escolas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. (p. 124-126).

Revisando as Constituições anteriores, a de 1988 que traz a educação como direito de todos e dever do Estado, encontram-se estudos que remetem à 1ª Constituição (1824) dois dispositivos que tratavam da educação escolar, um referente à gratuidade de instrução primária e outro à criação de instituições de ensino. No entanto esse ensino não contemplava negros, pobres ou mulheres, sendo uma política sexista, excludente e discriminatória.

Já no início do século XX, com intuito de frear o fluxo migratório do campo para a cidade e elevar a produção do campo, as Constituições de 1934 e a de 1937, período das reformas institucionais, sinalizam com a importância de educação profissional, incentivando o ensino secundário e superior.

É interessante frisar, entretanto, que, de fato, ocorreu o fluxo migratório, mas não foi um êxodo espontâneo (GRITTI, 2003), pois os trabalhadores não puderam permanecer no campo, sendo expropriados da terra, esvaziando-a por não ter seus direitos atendidos e partindo em busca de condições dignas de sobrevivência,

escolarização e emprego.

Em 1946, a Constituição trata de incentivo ao ensino rural, já previsto na Constituição de 1934, delegando essa atribuição a empresas privadas e, na Constituição de 1967, é instituída a obrigatoriedade de empresas ao oferecimento de ensino gratuito a seus funcionários, bem como a sua prole.

A Constituição de 1964 retoma essa questão de oferta de estudos aos filhos dos trabalhadores afirmando que essa obrigatoriedade de ensino se estenderia, tão somente, a crianças de 7 a 14 anos de idade, no seu "art. 168, § 3º, II - o ensino dos 7 aos 14 anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais" (FÁVERO, 2005, p.312).

Ainda no período que antecedeu a promulgação da Constituição Federal de 1988, outro momento extremamente tenso vivenciado pelos brasileiros, a ditadura militar, acometeu a ruptura de qualquer possibilidade de crescimento democrático, trazendo um grande retrocesso, principalmente, à educação brasileira. A esse período refere-se Gadotti (1992, p. 30):

A educação significa consciência de direitos, consciência da exploração, significa cultura, e os regimes obscurantistas temem a cultura, têm pavor da consciência, têm pavor de que seus interesses sejam do conhecimento público. Por tudo isso eles fazem campanha contra a educação.

Fazendo o contraponto a este regime obscurantista, definido pelo autor supracitado, levantaram-se ativistas de esquerda e o Movimento Estudantil, lutando contra as medidas cerceadoras de direitos sociais, culturais, econômicos e educacionais.

Com a repressão à liberdade de manifestação, muitas lideranças estudantis e de esquerda ingressaram em grupos de luta armada visando à derrubada do Governo Militar que estava fortalecendo, através de medidas ditatoriais, cada vez mais, a diferença de classe no Brasil.

Com o fim do período militar, novas perspectivas se apresentam à educação. Viveu-se um período de movimentos, marchas e organizações civis clamando por direitos, democracia e igualdade. A educação experimentou uma grande mudança com a instalação da Assembleia Constituinte que promulga a nova Carta Magna que estabelece direitos à educação aos cidadãos brasileiros.

Com respaldo em Torres (1998), é possível dizer que a LDB, que poderia ter sido uma grande conquista, tendo um caráter verdadeiramente democrático e emancipador, sofreu grande influência de agentes internacionais, como o Banco Mundial, que tem como finalidade regular o sistema educacional de países em desenvolvimento. Perdeu-se, então, devido a agentes externos reguladores, uma grande possibilidade de ter uma educação pública forte e integradora de direitos iguais para todos.

A comunidade educativa, mesmo tendo sido sinallizada pelo governo federal de aderir às demandas do grupo educacional, “permaneceu organizada por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB” (SHIROMA et al 2004, p.50). No entanto, o presidente da época, Itamar Franco, sanciona a lei como havia sido costurada entre o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso e o Congresso Nacional (FRIGOTTO, 1998), prevalecendo princípios de uma política neoliberal em contraponto aos ideais humanizadores e inovadores esperados pelos educadores, como salienta Frigotto (1998, p. 224):

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco ou reserva de competências que lhe assegurem empregabilidade.

Pedro Demo (1997) sustenta que a educação obtém avanços com a nova LDB, mas que não se constitui numa lei inovadora, pois reproduziu alguns retrocessos, mantendo propostas tradicionais de educação, podendo ter referendado um ensino estruturado no processo de humanização e reconstrução social.

3. Educação do campo: breve retrospecto

Se para a educação da cidade a história marca momentos difíceis, para a educação no campo não foi diferente, como define Leite (1999, p.14):

[...] por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” [...].

Arrisca-se a dizer que para a educação no campo a legitimidade dos direitos ao acesso e à garantia de aprendizagem foi ainda mais difícil que a conquista da educação como direito aos estudantes da cidade, principalmente devido ao controle hegemônico da elite dominante latifundiária.

Num momento de crise do capital em que o campo inicia um processo de mecanização da agricultura e, com isso, diminuindo significativamente o trabalho manual, o trabalhador rural desempregado é expurgado com sua família da zona rural vendo-se obrigado a migrar para centros urbanos em busca de sobrevivência. Almeida (2005, p. 280) confirma: “O Brasil era um país nitidamente rural e assim se manteve até a década de 1920, mas a cada novo período a tendência irreversível foi o aumento

da população urbana e o decréscimo da população rural”.

Enquanto isso, no campo, continuava a dificuldade de se estabelecer uma educação pública de qualidade e efetivamente voltada às necessidades de sua população, não só por falta de interesse do governo como pela grande dificuldade de conseguir professores para lecionar nestas escolas longínquas, precisando de um incentivo maior do poder público, como ressalta Marcílio (2005, p.175):

De fato, a vida do professor de escolas isoladas era dura, ainda mais porque trabalhava com crianças de diferentes níveis de adiantamento e de idade, ganhava menos, era pouco valorizado e respeitado pelos fazendeiros locais e não raras às vezes tinha de morar em áreas de difícil acesso.

Não se tratava tão somente de conseguir professores dispostos a trabalhar em escolas rurais. A questão era bem mais profunda. Igualmente, se referia à estrutura, condições de trabalho, recursos materiais, proposta metodológica, como alerta Souza (1998). Desta forma as escolas rurais

sobreviveram à sombra dos grupos escolares¹⁰ nas cidades, nos bairros e no campo. Apesar de elas serem consideradas tão necessárias, os grupos foram mais beneficiados, e nelas continuou predominando a carência de tudo: materiais escolares, livros, cadernos, salas apropriadas e salário para os professores (p. 51).

Persistia, evidentemente, paralelo a estas questões, o debate ao tipo de profissional que “servia” para a época. Para Gadotti (1998, p. 138):

Os cursos de formação de professores, mais especificamente o curso de Pedagogia, é regulamentado no Brasil em 1969 no período da ditadura militar, fato este que remete a pensar em um educador passivo, apolítico, técnico sem preocupações sociopolíticas, com um agir totalmente desvinculado da realidade na qual se inseria. Dessa forma, oferece habilitações para supervisão, orientação, administração, inspeção e planejamento com conotações totalmente tecnicista, apoiada no treinamento desses profissionais para atuarem nas escolas com toda a objetividade possível.

Já perdurava na década de 1990 um intenso debate acerca da educação que atendessem, com qualidade, todos os sujeitos oriundos das camadas populares. Foi o que o educador exilado durante o regime militar, Paulo Freire, por ser considerado subversivo, defendia ainda na década de 1960: uma Educação Popular a todos e todas, sem distinção.

Freire, imbuído em movimentos cuja bandeira de luta era a educação libertadora, capaz de tornar sujeitos autônomos, protagonistas de seu fazer histórico-social, propunha que a escola contemplasse os filhos dos

trabalhadores valorizando os seus saberes, o seu contexto, a sua cultura e a sua identidade.

Tais ideias encontraram sonoridade em movimentos que lutavam por direito à terra, MST, por exemplo, e outros organismos sociais, educacionais, políticos e governamentais, no que defende Vendramini (2007) acerca da participação desses movimentos na educação:

As diversas ações socioeducativas que se desenvolvem no interior de movimentos sociais, cooperativas, associações, sindicatos e outras organizações sociais têm apresentado um grande grau de inovação e capacidade de mudança nos sujeitos envolvidos e no meio em que vivem. Sua forma de organização, de envolvimento social, de articulação com outras esferas da vida e outros sujeitos sociais tem permitido a reflexão sobre o sentido da escola. Além disso, tem-se constituído num confronto à educação mercantilista que caracteriza os sistemas de ensino na atualidade (p.132).

A discussão da escola do campo como direito surge nos movimentos de luta da terra, como a Reforma Agrária, por exemplo. Esta luta se constitui um marco balizador que não pode ser desconsiderado quando se fala na educação do campo, sendo “o povo do campo (...) sujeitos das ações e não apenas sujeitos às ações de educação” (CALDART, 2001, p.151).

Enfim, a educação no/do campo sempre esteve à margem de toda política de governo, mesmo estando clara como uma política pública urgente e necessária, como sugere Leite (1999, p. 28):

A sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910-1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Há que se lutar por políticas públicas que assegurem uma educação do/no campo, como elucida Caldart (2004, p. 149) “No: o povo tem direito a ser educado onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Pensar a educação do campo de forma responsável e respeitosa a todos os sujeitos envolvidos é tarefa imprescindível. Como viabilizar as escolas localizadas no campo uma proposta do campo? Qual o papel dos Planos de Estudo neste contexto? Como assegurar aos sujeitos que moram no campo uma educação que valorize a cultura e suas experiências?

Apontar a educação possível no campo como alternativa viável a toda a classe trabalhadora radicalizada na zona rural é relevância fundamental da prática

pedagógica de educadores comprometidos com uma educação emancipadora.

Considerações finais

Vive-se um momento deveras preocupante no contexto educacional. Estudos apontam a necessidade de se investir em formação profissional, qualificada, continuada e em serviço a todos os profissionais da escola, bem como investimento coeso, eficaz, eficiente e humanizado em políticas públicas educacionais, pois só há uma possibilidade de uma nação avançar: investir solidamente em educação.

No entanto, não é qualquer educação. É uma educação humanizadora, formadora de gente. Gente que, porque humano, humaniza, se solidariza, cuida e é cuidado. Humanos que, preocupados com a vida em toda a sua plenitude, possam participar e ajudar a construir uma sociedade justa, solidária e menos desigual.

Uma educação do campo (e da cidade) que invista no ser humano, que trabalhe a mente, a alma e o coração dos sujeitos, nos parece que é a melhor forma de educar.

Para tanto, a escola precisa ter clareza do seu papel/ofício. Há que se, no seu interior e como toda a comunidade escolar e ampliada, estudar, buscar subsídios que atentem ao currículo que a escola pretende trabalhar, e lutar para que esta escola que se deseja, efetive-se.

Projetos, decretos, resoluções e leis existem para dar conta de uma educação de qualidade nas nossas escolas, como apontado nas páginas anteriores. Nota-se que no período de 2000 a 2010, após a reestruturação dos Marcos Normativos da Educação do Campo, pelo MEC, foi possível perceber avanços significativos na educação voltada às comunidades camponesas, como, por exemplo: melhoria na infraestrutura física e de equipamentos das escolas do campo, formação inicial e continuada de docentes trabalhadores em escolas do campo, licenciaturas específicas à educação do campo, dentre outras políticas públicas voltadas às comunidades do campo.

O que necessitamos é de vontade política. No entanto, nos parece que tal vontade só virá a nosso encontro se nos mobilizarmos e lutarmos para que se efetivem, pois bem vimos, como já destacado, que nada que se conquistou até agora, na esfera educacional, foi sem a mobilização consciente e cidadã dos homens e mulheres que, unidos, fizeram a história da educação, através dos movimentos sociais.

No entanto, se esperarmos por políticas públicas de governo, amargaremos longos períodos sem investimentos, mesmo a que se tem direito. Portanto, espelhem-nos nas lutas dos movimentos sociais e avancemos!

Notas

- ¹ IPCA= O Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo é o índice oficial do Governo Federal, utilizado no Sistema de Metas de Inflação. Esse índice verifica as variações dos custos com os gastos das pessoas que ganham de 1 a 40 salários mínimos, nas regiões metropolitanas de: Belém, Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador, São Paulo, município de Goiânia e Distrito Federal. A influência de cada setor na composição do índice é dada por: alimentação (25,21%); transportes e comunicação (18,77%); despesas pessoais (15,68%); vestuário (12,49%); habitação (10,91%); saúde (8,85%) e artigos de residência (8,09%). Dados do IBGE (2016).
- ² O Projeto Escola Sem Partido tramita em várias Câmaras Municipais, Assembleias Legislativas e Senado Federal e pretende inibir a ação docente, impedindo que os trabalhadores da educação possam influenciar os alunos com suas crenças ideológicas.
- ³ Fake News é um termo em inglês e é usado para referir-se a falsas informações divulgadas, principalmente, em redes sociais. (Batista, 2021).
- ⁴ CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- ⁵ MST – Movimento dos Sem Terra surge em 1984, no Paraná, tendo como luta a Reforma Agrária.
- ⁶ O Fundescola foi objeto de análise no âmbito de uma pesquisa realizada em diferentes estados brasileiros (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004). A proposta centrava-se na aquisição, pelos agentes escolares, de “atributos gerenciais”, “ferramentas de gestão” e “treinamento em serviço”.
- ⁷ A PEC 55/16 originou a EC 95/16 que altera a Constituição Federal, congelando por 20 anos os gastos públicos.
- ⁸ O antropólogo alemão que classificou o ser humano em raças, Johann Friedrich Blumenbach, definiu o termo “raça caucasiana” baseado nas feições do crânio de povos que viviam no Cáucaso (região da Europa Oriental e Ásia Ocidental, entre o Mar Negro e o Mar Cáspio). As medidas do crânio eram similares às encontradas nos povos europeus. Portanto, Blumenbach, pegando o termo emprestado de Meiners, formou a teoria de que a feição comum dos povos europeus surgiu no Cáucaso. Johann Friedrich Blumenbach, The anthropological treatises of Johann Friedrich Blumenbach, 1865. November, 2006.
- ⁹ Ver FAUSTO (1997).
- ¹⁰ Grupos Escolares eram constituições de escolas isoladas numa região comum.
- ¹¹ Para maiores informações, sugerimos a leitura dos Cadernos do SECAD/MEC “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas”, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>

Referências

- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. A educação rural como processo civilizador. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). Histórias e Memórias da Educação no Brasil. vol. II, século XX. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.
- ANTUNES, Celso. A Avaliação da Aprendizagem Escolar. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. História da Educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, Angela (org.). Do corporativismo ao neoliberalismo: Estado e trabalhadores no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2002.
- ARROYO, M, G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 jan. de 2021.
- AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 3. ed. Rio de Janeiro, IBGE, 1958.
- BARONE, Rosa Eliane Mirra. Educação e políticas públicas: questões para o debate. Boletim Técnico do Senac. Rio de Janeiro, v.26, n.3, p.3-7, set./dez. 2000. Disponível em: <http://www.legado.senac.br/BTS/263/boltec263.a.htm>. Acesso em: 18 abr. de 2017.
- BATISTA, Rafael. FAKE NEWS. O que são fake news? Origem e perigos - Mundo Educação. Disponível em: uol.com.br. Acesso em: 27 jan. de 2021.
- BOITO JUNIOR, Armando. Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil. São Paulo: Xamã, 1999.

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Constituição (1824). Carta de Lei de 25 de março de 1824. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824.
- BRASIL. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Estados Unidos do Brasil, 16 de julho de 1934.
- BRASIL. Constituição (1967). Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Diário Oficial da União de 24 de janeiro de 1967.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº95. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Resolução 01/2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 7352/2011. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. Resolução 28/2011. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros às escolas públicas municipais, estaduais e distritais que tenham alunos matriculados no ensino fundamental em classes multisseriadas localizadas no campo, de acordo com as regras da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011. Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 17/2011. Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.
- BRASIL. Lei 12.960/2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. Parecer 36/2000. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 36/2012. Destinar recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar. Resolução 36/2012. Brasília, DF, 2012.
- BRASIL. Decreto 6.040/2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). DF, março de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 01 fev. de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 02/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Lei 11.947/2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução 04/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. Lei 13.005/2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento Sem Terra. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. O currículo das escolas do MST. Alfabetização e Cidadania, n. 11, abr. 2001.
- DEMO, Pedro. A nova LDB: ranços e avanços. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- FAUSTO, Boris. Prefácio à edição de 1997. In: FAUSTO, Boris. A Revolução de 1930: historiografia e história. 16. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- FÁVERO, Osmar. (org.). A educação nas constituintes brasileiras. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005 (Coleção Memória da Educação).
- FONSECA, Marília; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira. Educação, gestão e organização escolar: concepções e tendências atuais. In: FONSECA, M; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (Org.). Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.
- FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas a outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. Medo e Ousadia: o cotidiano do professor. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, Luís Carlos. Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). A Escola Cidadã no contexto da Globalização. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GADOTTI, Moacir. Concepção Dialética da Educação. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.
- GADOTTI, Moacir. Pedagogia da práxis. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011 (p. 333-361).
- GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2002, v. 5.
- GRITTI, Silvana Maria. Educação Rural e Capitalismo. Passo Fundo: UPF, 2003.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2016.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). Censo Escolar, 2015. Brasília: MEC, 2015.
- LEITE, Sergio Celani. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. História da escola em São Paulo e no Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo/Instituto Fernand Braudel, 2005.
- MARX, Karl. Manuscritos Econômico-Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1964.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas I, II e III. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1983.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Distorção idade-série (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix, 2002.

- MICHAELIS. Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial. Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.
- PILETTI, Nelson. História da Educação no Brasil. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973). Petrópolis: Vozes, 1983.
- SOUZA, Rosa Fátima. Templos de Civilização: A Implantação da Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.
- SHIROMA, Eneida O; MORAES, Célia M; EVANGELISTA, Olinda. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- TORRES, Rosa Marieze. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, 1998.
- VENDRAMINI, Célia. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do Campo. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 out.2016.