



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIANO DA HORA DE CRISTO

**DIVERGÊNCIAS INCONCILIÁVEIS E PACTUAÇÕES
CONVENIENTES: ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS BAIANOS**

Feira de Santana
2015

CLAUDIANO DA HORA DE CRISTO

**DIVERGÊNCIAS INCONCILIÁVEIS E PACTUAÇÕES
CONVENIENTES: ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS BAIANOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Linha 1 - Políticas Educacionais, História e Sociedade, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Ferraro Júnior

Feira de Santana
2015

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Cristo, Claudiano da Hora de

C951d Divergências inconciliáveis e pactuações convenientes: elaboração e implementação da política de educação do campo em municípios baianos / Claudiano da Hora de Cristo. – Feira de Santana, 2015.

172 f. : il.

Orientador: Luiz Antonio Ferraro Júnior.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Educação do campo – Políticas sociais. 2. Projeto conhecer, Analisar e Transformar (Projeto CAT). I. Ferraro Júnior, Luiz Antonio, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37(1-22)

CLAUDIANO DA HORA DE CRISTO

**DIVERGÊNCIAS INCONCILIÁVEIS E PACTUAÇÕES
CONVENIENTES: ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS BAIANOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, Linha 1 - Políticas Educacionais, História e Sociedade, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 03 de setembro de 2015

Prof. Dr. Luiz Antonio Ferraro Júnior – Universidade Estadual de Feira de Santana
Orientador

Prof. Dr. Franklin Plessmann de Carvalho – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Primeiro Examinador

Prof. Dr. Welington Araujo Silva – Universidade Estadual de Feira de Santana
Segundo Examinador

Dedico este trabalho, inicialmente, a minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*), os quais, desde cedo, me ensinaram a importância da escola, a todos os meus familiares, e também à classe trabalhadora, que financiou este estudo, em especial, a todos aqueles que mantêm seus filhos na escola pública.

AGRADECIMENTOS

A TODA A MINHA FAMÍLIA, PELA COMPANHIA.

AO PROFESSOR LUIZ FERRARO, POR TER ME ORIENTADO NESTA PESQUISA.

AOS COLEGAS, PROFESSORES, FUNCIONÁRIOS E ESTUDANTES DO COLÉGIO ESTADUAL GEORGINA SOARES NASCIMENTO, POR PARTILHAREM DA LUTA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA.

A TODOS OS TRABALHADORES QUE CONSTROEM, COM MUITO ESFORÇO, A RIQUEZA DESSE PAÍS E A CERTEZA DE UMA SOCIEDADE LIVRE.

AOS COLEGAS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS DA UEFS, QUE LUTAM POR UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA.

A TODOS AQUELES QUE CONSTROEM O PROGRAMA EM EDUCAÇÃO DA UEFS, EM PARTICULAR AOS COLEGAS DA TURMA 3.

AOS COLEGAS DOS NÚCLEOS DE ESTUDO E PESQUISA, LEPEL, CEDE E EDUCAÇÃO DO CAMPO, PELO APRENDIZADO.

A TODOS OS PROFESSORES DESSE PROGRAMA, EM PARTICULAR AOS QUE CONTRIBUÍRAM MAIS INTENSAMENTE PARA A MINHA FORMAÇÃO: WELINGTON, ANTONIA E LUDMILA.

AOS CAMARADAS DE LUTA, QUE A CADA DIA DÃO OS PASSOS NECESSÁRIOS PARA A EMANCIPAÇÃO HUMANA.

A TODOS VOCÊS, MUITO OBRIGADO!

OS FILÓSOFOS TÊM APENAS INTERPRETADO O
MUNDO DE MANEIRAS DIFERENTES;
A QUESTÃO, PORÉM, É TRANSFORMÁ-LO.
(MARX, 1982)

RESUMO

A presente pesquisa problematizou o ciclo das políticas sociais de Educação do Campo, no sentido de compreender a contribuição de agentes sociais do Estado, e da sociedade civil, no processo de sua implementação. Ela tem como objeto de estudo a atuação do Coletivo do Projeto Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo (Projeto CAT) na mobilização da agenda da política social de Educação do Campo em municípios baianos. Essa pesquisa teve como pergunta norteadora: qual a contribuição do Coletivo do Projeto CAT para a formulação e efetivação de políticas sociais de Educação do Campo, para um conjunto formado por 26 municípios do Estado da Bahia, no período de 2003 a 2010? Diante dessa pergunta, foi formulado o seguinte objetivo geral: analisar as ações e proposições do Coletivo do Projeto CAT no processo de formulação e implementação das políticas sociais de Educação do Campo nas redes básicas de Ensino Fundamental. A abordagem epistemológica que orienta esta pesquisa é a crítico-dialética, cuja matriz é o materialismo histórico-dialético. Essa pesquisa foi operacionalizada por meio da técnica de análise de dados, cuja principal fonte foram os Relatórios Anuais do Projeto CAT, do ano de 2003 a 2010, que registraram as atividades desenvolvidas pelo Coletivo desse Projeto. Como categorias de análises destacam-se: políticas sociais e educação popular. Conduzido pelas referências teórico-metodológicas podemos analisar as políticas sociais de Educação do Campo no Brasil e sua expressão particular, o Projeto CAT, e constatamos que o Coletivo do Projeto CAT, apesar de algumas contradições, colocou em pauta a política de Educação do Campo. Contudo, diante de uma conjuntura local, nacional e internacional de hegemonia da política neoliberal, que resultou numa perda da radicalidade dos movimentos sociais, na construção do consenso entre classes sociais antagônicas e em políticas públicas focalizadas, voltadas para amenizar a pobreza, e, por conseguinte, os conflitos sociais, as ações do Coletivo do Projeto CAT não lograram êxito.

Palavras-chave: Educação do Campo. Educação popular. Projeto CAT. Políticas sociais.

ABSTRACT

This research problematized the cycle of social policies of Rural Education in the sense of understand the contribution of social agents of the State and civil society in the formulation process and problematization of its effectuation. It has as study objective the performance of Collective of the Project get to know, Analyze and Transform the reality of the field (CAT Project) in the mobilization of the social policy agenda of Rural Education in Bahia municipalities. This research had as guiding question: what is the contribution of the Collective Project "CAT" to the formulation and questioning of effectuation of social policies in the Field Education for a compound set of 26 municipalities in the state of Bahia, in the period of 2003 - 2010. Faced with this question was formulated the following overall goal: to analyze the actions and propositions of the CAT Collective Project in the formulation and problematization process of the implementation of social policies of Rural Education in the basic system of elementary school. The epistemological approach that directs this research is the critical-dialectic whose matrix is the historical-dialectic materialism. This survey was operationalized through data analysis technique, whose main source were the Annual Reports of the CAT Project, the year 2003 to 2010, which record the activities developed by the Collective of this Project. As analysis categories stand out: social policies and popular education. Conducted by theoretical - Methodological references we can analyze the social policies of Rural Education in Brazil and its particular expression, the Project CAT and we found that the CAT Collective Project, despite some contradiction, put on the agenda the Rural Education policy. However, in relation of a local situation, national and international hegemony of neoliberal policy, which resulted in a loss of radical social movements, building consensus among antagonistic social classes and focused on public policies, geared to alleviate poverty and, Therefore, social conflicts, the actions of CAT Collective Project did not succeed.

Keywords: Rural Education. Popular education. Project CAT. Social policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Panfleto da PROEX – UEFS de divulgação do Projeto CAT	66
Figura 2	Brochura do Projeto CAT, 2008	81
Figura 3	Brochura do Projeto CAT, 2008	112
Figura 4	Capa do livro publicado por assessores do Projeto CAT, 2005	113
Figura 5	Capa do Relatório Anual do Projeto CAT, 2009	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Atividades dos assessores e coordenadores municipais do Projeto CAT – 2003 a 2010	122
Quadro 2	Ações internas do Coletivo do Projeto CAT – 2003 a 2010	124
Quadro 3	Atividades regulares de formação com professores municipais do Projeto CAT – 2003 a 2010	126
Quadro 4	Temas geradores das Fichas Pedagógicas – 2003 a 2010	127
Quadro 5	Proposições do Coletivo do Projeto CAT – 2003 a 2010	128
Quadro 6	Conquistas do Coletivo do Projeto CAT – 2003 a 2010	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ASA	Articulação do Semiárido
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CAT	Conhecer, Analisar e Transformar
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CMMAD	Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento
CNA	Confederação Nacional da Agricultura
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR	Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais
CCBE	Conferência Católica Brasileira de Educação
CEAFS	Centros de Formação por Alternância
CEFFAS	Centros Familiares de Formação por Alternâncias
CONED	Congressos Nacionais de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DNE	Departamento Nacional de Educação
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FETAPE	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEOGRAFAR	Geografia dos Assentamentos na Área Rural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IICA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
INBRA	Instituto Brasileiro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Desenvolvimento Integrado
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

	Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAB	Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MEB	Movimento de Educação de Base
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MCP	Movimento de Cultura Popular
MNCA	Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento do Sem Terra
MOC	Movimento de Organização Comunitária
NEAD	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PEADS	Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável
PER	Proposta de Educação Rural
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PROEX	Pró-reitora de Extensão
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RENEC	Rede Nacional de Rádios Católicas
RESAB	Rede de Educação no Semiárido Brasileiro
SAR	Serviço de Assistência Rural
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDESUL	Superintendência de Desenvolvimento do Sul
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SIRENA	Sistema Rádio Educativo Nacional

SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UEE`S	União Estaduais de Estudantes
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil
UDN	União Democrática Nacional
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	POLÍTICAS SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: HISTÓRIA E FUNDAMENTOS	30
2.1	DOCTRINA LIBERAL: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO	32
2.2	ESTADO LIBERAL E ESTADO SOCIAL E A CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS	35
3	POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS NO BRASIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA	40
3.1	O MODELO EDUCACIONAL BRASILEIRO NA COLÔNIA À PRIMEIRA REPÚBLICA	41
3.2	A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: DA REVOLUÇÃO DE 30 AO REGIME CIVIL-MILITAR	49
3.3	POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL	67
4	EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR	76
4.1	A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: CONCEPÇÕES E FASES	76
4.2	A EDUCAÇÃO POPULAR DO CONTEXTO DOS ANOS 60 E 70	82
4.3	O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO RENOVAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DE HEGEMONIA NEOLIBERAL	90
4.4	CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	101
5	O CAT E AGENDA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS BAIANOS	110
5.1	O PROJETO CAT: ORIGEM E CONCEPÇÃO	110
5.2	AS AÇÕES DO COLETIVO DO PROJETO CAT NO PERÍODO DE 2003 A 2010	122
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	149
	FONTES DOCUMENTAIS	156
	APÊNDICES	157

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa insere-se no debate sobre a formulação e implementação da política pública de Educação do Campo. Ela tem como objeto de estudo a atuação do Coletivo do Projeto Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo (Projeto CAT) na agenda da política pública de Educação do Campo para um conjunto de vinte e seis (26) municípios localizados nos Territórios de Identidades: Sisal, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina e Sertão produtivo, do Estado da Bahia, no período de 2003 a 2010 (Apêndice A).

Conforme dados sobre os municípios que aderiram ao Projeto CAT, ficam evidentes que, entre 1994 e 2004, a adesão ao Projeto permaneceu estável, com a média de um município ao ano. Embora em 2005 tenha havido um salto quantitativo, nos anos seguintes o processo vem apresentando uma tendência a voltar ao nível anterior. A abrangência do Projeto CAT, no período de 2003 a 2010, foi bastante significativa, apesar da desistência de quatro municípios nesse período.

Chama a atenção o fato de que, no ano de 2010, o Projeto aumentou o número de municípios atendidos, mas houve queda no número de escolas, de professores e de estudantes. Em 2003, o Projeto atendia a nove municípios, duzentas e dez escolas, trezentos e um professores e mais de sete mil estudantes e conseguiram chegar em 2010 com vinte municípios, seiscentos e vinte escolas, mais de mil e quinhentos professores e mais de vinte e cinco mil alunos. Contudo, esses dados de 2010 representam uma redução no número de escolas em menos cento e setenta e oito, quando comparado ao ano de 2007. O número de professores caiu para seiscentos e oitenta e nove se comparado com o ano de 2009, e o número de estudantes diminuiu em mais de quatro mil e duzentos em relação ao ano de 2007.

Essa pesquisa está inserida no campo das políticas sociais¹, com recorte nas políticas educacionais, em particular, as políticas sociais de Educação do Campo. Estas surgiram, no Brasil, a partir do final dos anos de 1990, como resultado das reivindicações dos movimentos sociais do campo. Com isto, em pouco menos de duas décadas viu-se ampliar os programas e projetos que compõem as políticas de Educação do Campo, muitos sendo executados a partir de convênios entre o Estado e o terceiro setor.

Por conseqüência, são inúmeras as pesquisas acadêmicas sobre Educação do Campo no país. Em um levantamento realizado no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da palavra-chave

¹ As políticas sociais são compreendidas como uma fração das políticas públicas (Neves, 2002).

“Educação do Campo”, para o período de 2003 a 2013, foram localizadas, nos bancos de dados das universidades, 98 pesquisas em nível de mestrado e doutorado, cujo objeto é a Educação do Campo. São diversas as abordagens desses estudos. Considerando que cada pesquisa, mesmo focando uma abordagem, estabelece nexos e relações com outras, fizemos o esforço de classificá-las a partir da análise do objeto pesquisado, da pergunta de pesquisa, dos objetivos e dos resultados encontrados. Assim, foi possível agrupar essas pesquisas da seguinte forma: 36 versam sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo; 22 sobre formação de professores em Educação do Campo; 18 sobre políticas públicas de Educação do Campo; 9 sobre a contribuição dos movimentos sociais na constituição das políticas sociais de educação; 6 sobre Educação do Campo no contexto da educação profissional; 3 sobre avaliação pedagógica da Educação do Campo; 3 sobre gestão da Educação do Campo e 1 sobre Educação Especial na Escola do Campo.

Considerando-se a localização geográfica das universidades onde foram realizadas estas pesquisas, temos os seguintes resultados: 2% na Região Norte, 10% na Região Centro-Oeste, 21% na Região Nordeste, 28% no Sudeste e 34% na Região Sul. Cabe registrar que estes dados representam uma realidade aproximada, visto que durante este levantamento percebeu-se que os bancos de dados de algumas universidades, como o da Universidade Federal da Bahia, por exemplo, não estava conectado com o banco de dados da CAPES. Além disso, o banco de dados da Universidade Federal do Espírito Santo só liberava o acesso às pesquisas para a comunidade interna, conforme notificava o próprio sistema interno.

Contudo, considerando-se a amostra levantada, percebe-se uma concentração destas pesquisas nas regiões Sul e Sudeste do país, onde estão localizadas 62% das pesquisas realizadas, número extremamente elevado se comparado ao Norte, com apenas 2%. Os dados refletem a força econômica e política dos segmentos sociais que representam os interesses destas duas regiões em detrimento das demais.

No que se refere às pesquisas cuja abordagem é a contribuição dos movimentos sociais para a formulação e implementação da política de Educação do Campo, elas focam os movimentos sociais do campo, a exemplo da Comissão Pastoral da Terra, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e dos Centros Familiares de Formação em Alternância, apontando a contribuição destas na formulação e implementação da Educação do Campo e a avaliação das práticas educativas oriundas destes movimentos após serem incorporadas as políticas do Estado. Este é o teor das pesquisas desenvolvidas por Menezes (2013), Filipak (2009), Nascimento (2009), Santos (2009), Chaves (2011) e Silva (2012).

A dissertação de Menezes (2013), intitulada “As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no Estado do Espírito Santo”, tem como pergunta de pesquisa: “Qual a contribuição das Escolas Comunitárias Rurais Municipais de Jaguaré na expansão/criação de escolas em alternância em municípios do norte do Estado do Espírito Santo?”. A referida pesquisa atesta que a Pedagogia da Alternância – que é um método pedagógico criado pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CFFA) implantados no Brasil, a partir da década de 1960, e mantidos com o apoio da Igreja de Base e pela iniciativa popular –, manteve-se por muito tempo às margens do ensino estatal, e passou a ser adotada pelas escolas públicas estatais como método pedagógico em substituição à pedagogia tradicional para as escolas do campo. Afirma a autora: “A complexidade e a riqueza do objeto de estudo permitem afirmar que é relevante a formação inicial e continuada das equipes de educadores dos Centros Familiares de Formação em Alternância, a formação das coordenações pedagógicas das Secretarias de Educação” (MENEZES, 2013, p. 6). Assim, a autora pontua que, a partir da formação em Pedagogia da Alternância, os trabalhadores da rede pública e a comunidade escolar se apropriam deste método.

Outro exemplo é a dissertação de Filipak (2009, p. 3), intitulada: “A nossa escola, ela vem do coração: Política Pública de Educação do Campo nas histórias de vida dos educadores e educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber”. Nesse trabalho, a autora apresenta como objetivo de pesquisa “analisar como a política pública de Educação do Campo, a Escola Itinerante é apropriada e ressignificada na realidade social, cultural e política do acampamento pelos sujeitos que dela fazem parte” (FILIPAK, 2009, p. 8).

Uma terceira dissertação é a de (SILVA, 2012), “A educação do campo em Goiás: contribuições da Comissão Pastoral da Terra”, cujo objetivo é analisar a contribuição da CPT na formulação de políticas de Educação do Campo no Estado de Goiás. O autor chegou ao seguinte resultado: “[...] a CPT tem desempenhado um importante papel na articulação dos Movimentos Sociais para cobrar do Estado a construção e efetivação de políticas públicas de educação do campo em Goiás” (SILVA, 2012, p. 9).

Nestes casos, ficam evidente que a atuação dos movimentos sociais populares do campo tem contribuído significativamente para a formulação e efetivação da política pública de Educação do Campo.

Assim, estes estudos corroboram com boa parte da referência sobre Educação do Campo, que atribuem ao protagonismo dos movimentos sociais do campo a razão da

existência de uma política social específica de educação para a população do campo. Pesquisadores e intelectuais da Educação do Campo como Caldart (2003), Vendramini (2007), Munarim (2008), Nascimento (2009), Antônio (2010) e Rocha (2013) também são unânimes em afirmar que a Educação do Campo é resultado da atuação dos movimentos sociais populares do campo.

O processo de construção da política de Educação do Campo é longo, tem suas raízes na Educação Popular, que se articula no Brasil desde o final da década de 1950, nos movimentos eclesiais de base, ligados à Igreja Católica, e ao movimento de cultura popular liderado por segmentos de intelectuais de esquerda. Todo este processo se desenvolveu a partir da década de 60 e entrou em declínio com a repressão do Governo Civil-Militar, mas ressurgiu ao final da Ditadura Militar, nos anos de 1980. A Educação do Campo surgiu neste contexto e ganhou força a partir do final dos anos de 1990.

Este surgimento da Educação Popular na sua expressão Educação do Campo, no bojo do processo de “redemocratização” do país, esteve atrelado ao projeto de luta mais amplo da classe trabalhadora no campo, que contestava o desemprego, a precarização do trabalho, a expropriação da terra e todo um sistema econômico opressor, principalmente na sua fase neoliberal. Por isto, muitas pesquisas apontam que a luta pela terra é a ação fundante do movimento pela Educação do Campo. Conseqüentemente, o MST é apontado como a organização popular que lidera essa mobilização.

Os pesquisadores têm defendido que a grande estratégia política do MST, na condução do movimento em defesa da Educação do Campo, foi a construção de uma frente ampla, composta por várias forças sociais populares, organismos internacionais e universidades. Porque, a partir dessa organização, o movimento ganha força e expressão nacional. Além do MST, da CPT, dos CFFAs, já citados, outros movimentos sociais populares, organizações sindicais e organizações não governamentais, também compuserem o Movimento de Educação do Campo², como o Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), o Movimento de Organização Comunitária (MOC), a Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG). Assim, as pesquisas apontam que a política pública de Educação do Campo, regulamentada pelo Estado brasileiro, é resultado de toda uma mobilização social por parte dos trabalhadores do campo através de suas organizações.

² Os pesquisadores utilizam com mais frequência os termos “Movimento de Educação do Campo” ou “Movimento Por uma Educação do Campo”, para se referirem ao movimento em defesa da Educação do Campo. Aqui, utilizaremos a expressão “Movimento de Educação do Campo”.

Esta política pública de Educação do Campo tem se materializado em referências legais, como as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, de nº 1 de 2002, e a resolução complementar nº 2 de 2008; no parecer nº 1, de 2006, expedido pela Câmara de Educação Básica (CEB), que reconhece os dias letivos da Pedagogia da Alternância; o decreto nº 7.352, de 2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Para Molina (2012), estas referências legais legitimam as ações a serem planejadas e executadas pelo Estado. Contudo, para esta mesma autora, o fechamento de escolas no meio rural revela a ineficiência destes dispositivos legais, diante da política hegemônica de viés neoliberal, que, no campo, se expressa como o agronegócio. Diante deste contexto, a autora acredita que só a luta coletiva da classe trabalhadora no campo pode reverter esta realidade.

Mesmo assim, os movimentos sociais populares³ do campo disputaram o Estado e pautaram uma agenda por políticas públicas de Educação do Campo. Em função disto, tiveram ganhos, quando observado, por exemplo, que muitas de suas práticas pedagógicas foram incorporadas aos sistemas públicos de ensino como políticas públicas, caso da Pedagogia da Alternância, dos CFFA, da Escola Itinerante do MST e da metodologia do Projeto CAT. Este, criado pelo MOC e pela Universidade Estadual de Feira de Santa (UEFS). Como atesta Bezerra Neto (2009, p. 20), “o MST foi fundamental para o despertar e o desenvolver do ensino no campo, tendo em vista o fato de esse movimento reunir milhares de pessoas e deles cobrar maior participação na vida política do país”.

Assim, fica evidente a contribuição desses movimentos sociais no processo que resultou na formulação de uma política social de Educação do Campo. Diante do exposto, a *pergunta* norteadora que ajudou a conduzir esta pesquisa foi: *qual a contribuição do Coletivo do Projeto CAT para a formulação e efetivação de políticas sociais de Educação do Campo, para um conjunto formado por 26 municípios do Estado da Bahia, no período de 2003 a 2010?*

Os pesquisadores apontam que diante dessa nova realidade em pauta no campo da educação, a Educação do Campo surge como uma nova categoria de análise. Para Caldart (2012), Educação do Campo pode ser compreendida como uma categoria de análise para as práticas e políticas de educação para os trabalhadores do campo. Como categoria de análise,

³ Os movimentos sociais populares do campo compreendem os movimentos de luta protagonizados pelos trabalhadores da terra, em defesa da posse da terra e da educação, que na sua diversidade de manifestações e organizações podem ser sintetizados na unidade do movimento camponês de luta pela terra e pela educação (Ribeiro, 2010).

aplica-se às demais experiências que surgiram em outros lugares e com outras determinações, desde que sejam condizentes com os princípios e o histórico que levaram à gênese da Educação do Campo. É também nessa perspectiva que D`Agostini (2009) nos alerta para o cuidado com o sentido desse conceito, que foi desenvolvido inicialmente por movimentos sociais confrontacionais, os quais pressionavam o Estado para que assumisse a educação como política pública no/do campo. Contudo, alerta a autora para o fato de que diversos outros movimentos, organismos de classes, ONGs e governos têm utilizado essa categoria com os mais diversos sentidos. Talvez, por isto, Tilton (2006) considera que o desafio da Educação do Campo seja o de construção de uma unidade teórica revolucionária. Segundo este autor,

Ao inquirirmos a proposta pedagógica da Educação do Campo, em construção, identificamos a falta de uma teoria do conhecimento clara que dê sustentação a esta construção. A multiplicidade de referenciais utilizados não nos informa que concepção de homem e de mundo, que projeto histórico sustentam as proposições, que em nosso ponto de vista, são vagas, merecendo maior reflexão a partir das categorias, projeto histórico e luta de classes (TITTON, 2006, p. 78).

Para Santos (2013), a origem dessa dificuldade está nas determinações sócio-históricas não favoráveis aos movimentos sociais populares do campo, à época do surgimento desta modalidade educacional, nos anos de 1990. Este foi um período marcado pelas transformações estruturais no Brasil, caracterizado também pelas alterações na concepção, gestão e formação docente; pelo recuo da teoria revolucionária e avanço da agenda pós-moderna; e, pela implementação de estratégias do Estado neoliberal na formulação e organização de políticas localizadas e focalizadas. Tudo isso determinou a atuação dos movimentos sociais populares do campo, de modo que a alternativa encontrada para viabilizar a luta, foi a aliança pontual com vários atores, entre estes, setores do Estado, organismos internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO), a Igreja e as universidades.

Daí as proposições teórico-pedagógicas do Movimento de Educação do Campo são heterogêneas, abarcando tendências pedagógicas liberais, progressistas, anarquistas, libertadoras e socialistas. Nesse sentido, a Educação do Campo, mais do que um movimento de reivindicação pelo acesso à escolarização, vem se constituindo como teoria pedagógica que se insere, de acordo com Saviani (2008a), na modalidade das pedagogias dos movimentos

sociais, com orientação teórica na pedagogia da educação popular, na pedagogia da prática, nas pedagogias escolanovistas de princípios relativistas, concluiu Santos (2012).

Contudo, apesar disto, para Caldart (2012), a Educação do Campo tem algumas características que a identificam com a possibilidade de transformação e mudança. Estas são representadas por elementos que podem acirrar as contradições e apontar para a superação do capitalismo. Ela destaca a luta coletiva por políticas públicas mais abrangentes, sem deixar de lutar pela especificidade; combina a luta pela educação à luta pela terra, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e à luta pelo território. A autora entende que as necessidades particulares não se resolvem fora das contradições sociais mais amplas, que as produzem. Também reconhece a riqueza social e humana na diversidade de seus sujeitos, mas reafirma a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas. A educação do campo nasceu de práticas educativas, seu desafio continua sendo a prática, mas exige teoria e mais rigor de análise da realidade. Caldart (2012) reafirma e revigora uma concepção de educação emancipatória, vinculada ao projeto histórico, em que a escola tem a função de possibilitar socialização e a apropriação do conhecimento.

Considerando as questões levantadas e os resultados constatados nas produções identificadas, esta pesquisa tem como *objeto* de análise *as proposições e ações do Coletivo do Projeto CAT no processo de formulação e implementação da política pública de Educação do Campo em um conjunto formado por vinte e seis (26) municípios que participaram do Projeto, no período de 2003 a 2010.*

Historicamente, as tentativas da classe trabalhadora brasileira em participar da elaboração de políticas sociais, entre estas de educação, foram interrompidas por segmentos da classe dominante, a exemplo das iniciativas operárias na Primeira República e dos movimentos de Educação Popular, de 1960. Assim, torna-se relevante perceber como e quanto os movimentos sociais populares do campo, a partir de suas mobilizações e organizações pautaram a agenda governamental no sentido de apresentar a demanda social por políticas de Educação do Campo, processo que se inicia no final da década de 1990.

No caso do objeto aqui investigado tem-se o Movimento de Organização Comunitária⁴ (MOC) como uma instituição da sociedade civil que cumpre o papel de mobilizar a sociedade

⁴ O MOC é uma organização não governamental fundada no município de Feira de Santana, em 1967, a partir do trabalho social da Igreja Católica. O seu objetivo tem sido o de mobilizar e organizar os trabalhadores rurais para a conquista de direitos sociais. Assim, os agentes do MOC são compreendidos enquanto intelectuais orgânicos a serviço destes trabalhadores.

política (principalmente, a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, e as prefeituras municipais) para a formulação e implementação de política social para as escolas do campo. O Projeto CAT é composto por agentes do MOC, servidores da UEFS, servidores das prefeituras municipais e representantes de organizações dos trabalhadores rurais. Assim, entende-se como Coletivo do Projeto CAT uma equipe formada por representantes da sociedade civil e da sociedade política que compõem, direta ou indiretamente, a equipe de trabalho do Projeto CAT.

A política social de Educação do Campo compõe o quadro das políticas educacionais, estas, por sua vez, são parte das políticas sociais. Conforme Neves (2002, p. 11-12): “As políticas sociais têm sua gênese e dinâmica determinada pelas mudanças qualitativas ocorridas na organização da produção e nas relações de poder que impulsionaram a redefinição das estratégias econômicas e político-sociais do Estado nas sociedades capitalistas no final do século passado {essa é uma referência ao século XIX}”.

Assim, entende-se que as políticas sociais se constituem no Estado moderno e podem ser resultado da organização e da luta da classe trabalhadora. Inicialmente, este processo se desenvolveu nos países da Europa ocidental, aqueles que foram à dianteira da Revolução Industrial e se lançaram como potência imperialista, podendo acumular riquezas. Conforme Höfling (2001, p. 31) “as políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltados aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais”. Posteriormente, pelos mesmos fundamentos, os Estados Unidos avançaram nas políticas sociais. Estes fatos ajudam a entender que as políticas sociais podem ser compreendidas a partir de dois processos contraditórios, entre tantos outros: da riqueza acumulada e concentrada *versus* a luta dos trabalhadores pela socialização desta riqueza. As políticas sociais podem ser uma das formas de socialização de parte desta riqueza, ou de redução das tensões quanto à desigualdade.

Nesse sentido, Neves (2002) aprofunda a explicação das questões determinantes para a compreensão do conceito de políticas sociais, esclarecendo as mudanças que ocorreram no âmbito da produção e no âmbito das relações de poder. A autora afirma:

No âmbito da produção, tais mudanças se substanciaram na redefinição da natureza do processo de acumulação de capital que passou a ter seu dinamismo assegurado pelo aumento da produtividade social do trabalho, fundamentado na mudança da composição orgânica do capital – pela crescente participação do capital constante no processo produtivo – e na substituição da exploração extensiva do trabalho pela sua exploração intensiva, por meio da extração da mais-valia relativa (NEVES, 2002, p. 12).

O excerto citado exige aprofundamento. O ponto de partida para isso é saber o quê é o capital⁵. Para Harris *et al* (2012), o capital é, em sua generalidade, específico ao modo de produção capitalista. Isso porque nele a produção/reprodução do capital sobrepõe a qualquer outro tipo de produção. E mais, “o capital não pode ser entendido separadamente das relações capitalistas de produção”. Assim o capital é entendido como relação social que adquire a forma de coisa, Harris *et al* (2012). A segunda questão é entender como ele se reproduz. Os estudos de Marx e Engels explicam isso na sua radicalidade e riqueza de detalhes, mas aqui se pontua alguns elementos necessários para entender minimamente a lógica das políticas sociais no contexto do modo de produção capitalista. Começamos pela força de trabalho, entendida como uma mercadoria específica que tem a capacidade de ao mesmo tempo transferir e gerar mais valor de uso. Como afirma Harris (2012, p. 64, grifo nosso) reportando a Marx,

Marx [...] centralizando a atenção na *mercadoria específica cujo valor de uso tem a propriedade de criar mais valor do que ela própria tem: essa mercadoria é a força de trabalho. A força de trabalho é comprada e vendida pelo salário, e as mercadorias subseqüentemente (sic) produzidas pelos trabalhadores podem ser vendidas por um valor maior do que o valor total dos elementos que concorreram para a sua produção: o valor da força de trabalho mais o valor dos meios de produção utilizados no processo de produção.*

Nesse processo, as mercadorias compradas para serem utilizadas na produção desempenham papéis diferentes. As matérias-primas, meios de produção, são totalmente consumidas, perdem a forma sob a qual entraram no processo de trabalho e o mesmo ocorre com os instrumentos de trabalho. Daí surge um novo valor de uso, resultado da transferência do valor de uso dos meios de produção, ou seja, quando os valores de uso dos meios de produção são consumidos, seu valor é transferido para o produto. Com isso, o valor dos meios de produção é preservado no produto: uma transferência de valor mediada pelo trabalho em seu caráter particular, útil e concreto. Isso tudo compõe o *capital constante*. Essa é a parte do capital, adiantada pelo capitalista, que é transformada em meios de produção e não sofre nenhuma alteração quantitativa do valor no processo de produção (Harris, 2012).

Por outro lado, o trabalho, como ato de trabalho produtor de mercadorias, não é apenas trabalho de um tipo útil e determinado, é também o dispêndio de força de trabalho humana em termos abstratos e do trabalho em geral. Esse aspecto acrescenta um valor novo aos meios de

⁵ Karl Marx (1818–1883) e Friedrich Engels (1820-1895) foram os que produziram estudos primorosos sobre o modo de produção capitalista, amplamente conhecido, principalmente no campo das ciências humanas e sociais. Meu objetivo aqui não é aprofundar a questão, mas apontar alguns elementos incipientes e necessários sobre o capital que poderão ajudar a entender a dinâmica das políticas sociais. Para isso, recorro a alguns textos desses autores e principalmente à síntese desses estudiosos, organizada no Dicionário do Pensamento Marxista, editado por Tom Bottomore, e sua versão brasileira, editado por Harris *et al* (2012).

produção. São duas atividades diferentes (trabalho útil/concreto e trabalho abstrato/geral), mas a mesma atividade considerada em seus aspectos diferentes. Assim também a preservação do valor dos meios de produção e o acréscimo a esse valor. O mesmo ato de acrescentar valor novo, também transfere o valor dos meios de produção, mas a distinção só pode ser compreendida em termos da dupla natureza do trabalho. Esse é o processo entendido como *capital variável*. Ele é a parte do capital, adiantado pelo capitalista, que é transformada em força de trabalho, e que, primeiro, reproduz o equivalente ao seu próprio valor e, segundo, produz valor adicional ao seu próprio valor, uma mais-valia que varia de acordo com as circunstâncias. (HARRIS, 2012).

Dessa síntese, identifica-se como o capitalista se apropria da força de trabalho não paga. O trabalhador vende sua força de trabalho por um salário muito inferior a sua capacidade de produzir riqueza, que é apropriada pelo capitalista. Dessa contradição, e dos conflitos resultantes, surgem a necessidade da intervenção do Estado, por meio das políticas sociais, tanto para garantir a reprodução do capital, quanto para assistir aos trabalhadores expropriados.

Essa contradição entre capital e trabalho tende a acirrar à medida que as forças produtivas avançam. Como identificado por Neves (2002), no contexto do capital monopolista. Ela considera que:

No âmbito das relações de poder, tais mudanças se configuram na introdução de antagonismos estruturais entre os vários capitais singulares, especialmente entre os monopolistas e os não-monopolistas, pela coexistência conflitiva de formas distintas de extração de mais-valia e de exploração e entre os vários capitais singulares e o capital em seu conjunto, em decorrência do aumento da queda tendencial da taxa global de lucro. Concomitante, o emprego crescente do capital constante na produção, a concentração e a centralização de capitais, a ampliação dos mercados e até mesmo a internacionalização da produção acabam por introduzir, também, novos antagonismos entre capital e trabalho. A produção capitalista monopolista – ao elevar o grau de exploração da força de trabalho ocupada, ao proporcionar a submissão mais intensa dessa força ao capital, ao elevar a massa de assalariados, e ao gerar uma superprodução relativa com rapidez ainda maior, pelo emprego de métodos de trabalho produtores de mais-valia relativa – obriga a classe trabalhadora a ampliar os espaços coletivos de defesa de seus interesses (NEVES, 2002, p. 12).

Como exposto, a classe trabalhadora tende a se mobilizar diante do aumento da exploração, ampliando, assim, os espaços de participação política como forma de assegurar o acesso aos bens. Neves (2002) identifica que isso se deu por meio de uma rede de novas instituições políticas da classe trabalhadora. Segundo a autora, isso exigiu do Estado mais intervenção para assegurar a possibilidade do consenso entre as classes. Isso se efetiva pela incorporação de parcela das demandas sociais dos trabalhadores, contudo, sem abrir mão das

garantias aos grupos monopolistas. Em função disso, Neves (2002, p. 14) considera que “as políticas públicas, no capitalismo monopolista, respondem simultaneamente às necessidades de valorização do capital e de mediação política dos interesses antagônicos que perpassam a sociedade urbano-industrial”.

Contudo, as políticas públicas não podem ser aceitas pela classe trabalhadora como um fim em si mesma. Daí a importância da contribuição de Marx e Engels (2007) em atribuírem aos comunistas a tarefa de liderar o processo de organização dos trabalhadores por um projeto de sociedade que vá além do capitalista. Assim, afirmam eles, “os comunistas lutam pelos interesses e objetivos imediatos da classe operária, mas, ao mesmo tempo, defendem e representam, no movimento atual, o futuro do movimento” (ENGELS; MARX, 2007, p. 68). Os autores pautaram essa questão no contexto da Alemanha do século XIX, mas muito atual, ao considerar que:

[...] em nenhum momento esse Partido (o partido comunista) se descuida de despertar nos operários uma consciência clara e nítida do violento antagonismo que existe entre a burguesia e o proletariado, para que, na hora precisa, os operários alemães saibam converter as condições sociais e políticas, criadas pelo regime burguês, em outras tantas armas contra a burguesia, para que logo após terem sido destruídas as classes reacionárias da Alemanha possa ser travada a luta contra a própria burguesia (ENGELS; MARX, 2007, p 69).

Assim, a partir do que afirmam Marx e Engels (2012), entende-se que as políticas sociais devam ser uma conquista da classe revolucionária no percurso de superação da sociedade de classe. Pois, “numa economia socializada, a “política social” perderá razão de ser [...] já que não haverá mais lugar para a apropriação privada da riqueza produzida socialmente” (SAVIANI, 2011, p. 211). Assim, fica o entendimento de que a política social é resultado da disputa entre capital *versus* trabalho. Ela foi/é resultado da organização da classe trabalhadora que, por meio da luta contra a burguesia, assegurou o acesso a mais valor de uso, enquanto não se socializar toda a produção entre os trabalhadores.

É nessa perspectiva que analisamos a política social de Educação do Campo, engendrada no seio dos movimentos sociais do campo. Ela surgiu da contradição entre os trabalhadores expropriados da terra e dos latifundiários. Esse é um problema que está na gênese da sociedade brasileira, que ao longo da nossa história tem ceifado milhões de vidas humanas. Dentre os milhares de conflitos resultantes da disputa por terra, trabalho e educação, podemos citar dois fatos trágicos, que acirraram as contradições no contexto de surgimento das mobilizações, que contribuíram diretamente para o Movimento de Educação do Campo, são estes: os massacres de Corumbiara, no estado de Rondônia, em agosto de 1995, e de

Eldorado dos Carajás, no estado do Pará, em abril de 1996, que vitimaram centenas de trabalhadores (Ribeiro, 2010), ambos no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

Dois anos depois do trágico fato de Eldorado dos Carajás, no governo do mesmo presidente, os trabalhadores do campo conquistaram o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Uma política social inédita na história das políticas educacionais do Brasil. Assim, fica o entendimento de que a Educação do Campo tem sua gênese, não numa demanda puramente por educação, mas, principalmente, na luta por condições materiais de existência. Como afirma Vendramini (2007, p. 123), a Educação do Campo “[...] 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”.

Dessa forma, reforça-se a compreensão das políticas sociais como uma fração das políticas públicas que, no Estado burguês, respondem a duas demandas: “tanto das necessidades estruturais de produção e reprodução da força de trabalho com vistas à viabilização de altas taxas de mais-valia e de exploração, numa produção baseada no aumento da produtividade do trabalho, como da ampliação dos mecanismos de controle social das decisões estatais, em especial da consolidação dos níveis de participação alcançados pelas massas populares” (NEVES, 2002, p. 15).

Em síntese, Neves (2002) considera que a gênese e dinâmica das políticas sociais do Estado capitalista convergem para duas questões distintas, contraditórias e simultâneas, inerentes ao modo de produção capitalista: a socialização crescente do trabalho e a apropriação individual e privada dos bens produzidos.

Além dessas questões, para entender a natureza das políticas sociais, foi importante considerar o que se entende como ciclo de uma política (PALUMBO, 1994; MAINARDES, 2006). Este é um debate de método que ajuda a compreender o processo pelo qual passa a política pública. Palumbo (1994) defende que “uma política é o resultado do sistema de elaboração de políticas. (Ela) é o efeito cumulativo de todas as ações, decisões e comportamentos das milhões de pessoas que fazem e implementam uma política pública” (PALUMBO, 1994, p. 48-49). Portanto, ele entende que é necessário pensar a política pública como um processo sequencial ou cronológico, que passa por cinco estágios: formulação da agenda, formulação, implementação, avaliação e término.

Já Mainardes (2006) apresenta uma abordagem que leva em consideração um ciclo. Este é constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da

produção de texto e o contexto da prática. Ele ainda acrescenta que esses contextos estão inter-relacionados, ao contrário de Palumbo (1994), que segue uma lógica linear.

O método dos ciclos da política possibilitou investigar as políticas sociais de Educação do Campo como um processo formado por fases que se articulam. Nesse processo, a política será efetivada se chegar ao menos na fase de implementação ou o contexto da prática. Na realidade brasileira é comum as políticas não passarem da fase de formulação, como constatado por Lima (2014), em uma pesquisa intitulada “A política pública da educação do campo em Feira de Santana: entre o dizer e o fazer”. A autora investigou uma escola do meio rural, no município de Feira de Santana, e constatou que nela não foi implementada uma proposta curricular que contemple os preceitos da escola do campo, como define a legislação em vigor.

Assim, é importante entender a atuação de setores do Estado e de segmentos da sociedade civil, no nosso caso, principalmente aqueles ligados aos interesses da classe trabalhadora no campo, no processo de formulação e efetivação da política social de Educação do Campo.

Balizado por esta problematização, parti do seguinte *objetivo geral*: *analisar as ações e proposições do Coletivo do Projeto CAT no processo de formulação e implementação das políticas sociais de Educação do Campo nas Redes Básicas de Ensino Fundamental de vinte e seis (26) municípios do Estado da Bahia, entre 2003 e 2010.*

Este objetivo geral foi operacionalizado por meio de *objetivos específicos*, assim formulados:

- *Analisar o histórico e os fundamentos da política social no Estado moderno, na sua face liberal e neoliberal.*
- *Identificar as características das políticas sociais e das políticas educacionais debatidas e implementadas ao longo da história do Brasil.*
- *Investigar as raízes históricas dos movimentos sociais populares que pautam a agenda por uma política social de Educação do Campo no Brasil.*
- *Investigar o Projeto CAT no contexto do Movimento de Educação do Campo no Brasil.*
- *Identificar as ações e proposições do Coletivo do Projeto CAT, que conduziram a agenda pela formulação e implementação da política pública*

social de Educação do Campo, em um conjunto formado por vinte e seis (26) municípios do Estado da Bahia.

Os espaços escolhidos para a investigação do referido objeto levaram em consideração todos os municípios em que o Coletivo do Projeto CAT atuou ao longo destes oito anos. Já o recorte temporal, entre 2003 a 2010, teve como critério o período em que houve uma mudança do governo no plano federal, visto que existiu uma expectativa considerável por parte dos movimentos sociais populares, das organizações sindicais e de outras organizações de base progressista em relação à vitória eleitoral do Partido dos Trabalhadores, na eleição para o Governo Federal, em 2002. Este feito se repetiu com a reeleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2006, que governou até 2010. Assim, esta pesquisa investiga a política pública de Educação do Campo nos oito anos do Governo Lula, apesar dela não ter como objeto específico a política de Educação do Campo do Governo Lula, mas seu desdobramento nos municípios. Portanto, investigamos a Educação do Campo no contexto das políticas públicas sociais deste governo. O foco não foi as políticas propriamente municipais, mas a atuação de agentes (do MOC, UEFS, servidores municipais e representantes da classe trabalhadora no campo) na mobilização para a efetivação de uma agenda política de educação para as escolas do campo, regulamentada em âmbito federal, como consequência de toda uma mobilização social, e problematizada nas esferas municipais por parte de segmentos da sociedade civil e da sociedade política.

A abordagem epistemológica que orienta esta pesquisa é a crítico-dialética cuja matriz ou teoria do conhecimento é o materialismo histórico-dialético (GAMBOA, 2003). Segundo Triviños (1987), esta teoria aspira à revolução do proletariado, busca explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Ela tem como alguns de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social. Por meio do enfoque dialético da realidade, o materialismo dialético mostra como se transforma a matéria e como se realiza a passagem das formas inferiores às superiores. O materialismo histórico-dialético é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a sociedade, sua evolução histórica e a prática social dos homens.

Conforme Paulo Netto (2011), o significado da teoria em Marx não se limita ao exame sistemático da forma do objeto e nem uma construção discursiva, mas

o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva, independente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, a

reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (PAULO NETTO, 2011, p. 20-21).

Nesse sentido, segundo o mesmo autor, no método de pesquisa desta teoria “começa-se ‘pelo real e pelo concreto’, que aparecem como dados; pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, como o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações, a abstrações que remetem a determinações as mais simples” (PAULO NETTO, 2011, p. 42).

Esta pesquisa foi operacionalizada fazendo uso da técnica de análise de dados sistematizados de oito relatórios anuais do Projeto. Estes são registros das atividades desenvolvidas entre os anos de 2003 a 2010. O procedimento adotado foi: primeiro, a seleção e organização dos dados em tabelas, identificando tendências e padrões relevantes; segundo, o estabelecimento das relações e inferências das tendências e padrões encontrados em um nível de abstração mais elevado (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

O resultado desta pesquisa encontra-se nesta dissertação, organizada em seis capítulos. O primeiro compreende esta introdução onde apresento as questões teórico-metodológicas da pesquisa. O segundo capítulo contém apontamentos acerca das origens e fundamentos das políticas sociais no contexto do Estado moderno na sua face liberal, keynesiana e neoliberal. No terceiro capítulo consta o histórico das políticas sociais e educacionais no Brasil, identificando as questões estruturantes. O quarto capítulo contém a história da Educação Popular no Brasil, identificando seus nexos com a Educação do Campo e, em seguida, analisando a Educação do Campo na perspectiva de uma política social. No quinto capítulo analiso as ações e proposições do Coletivo do Projeto CAT no processo de formulação e problematização da efetivação da política pública social de Educação do Campo nos municípios parceiros. Por fim, nas considerações finais, constam os resultados alcançados por essa pesquisa.

2 POLÍTICAS SOCIAIS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: HISTÓRIA E FUNDAMENTOS

O objetivo desse capítulo é levantar os conceitos, matrizes e a trajetória das políticas sociais e educacionais com seus nexos com o Estado moderno, nas suas expressões: liberal, regulador e neoliberal. Em seguida, situaremos a historicidade, as determinações estruturais e superestruturais das políticas educacionais do Brasil, enquanto uma expressão da política social, ao mesmo tempo em que evidenciaremos o papel da sociedade civil na agenda dessas políticas.

Segundo Behring e Boschetti (2011), é difícil precisar as primeiras ações reconhecidas como sendo a gênese das políticas sociais. As autoras concordam que a origem é relacionada aos movimentos de massa social-democrata do final do século XIX. Contudo, sua generalização situa-se na passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista, posterior à Segunda Guerra Mundial, ano de 1945.

Porém, é sempre bom lembrar que “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e servo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos” (MARX; ENGELS, 2007, p. 40). Assim, entende-se que as políticas sociais não deixam de ser uma expressão particular, das históricas lutas de classes, no contexto da sociedade moderno-industrial cujo antagonismo principal é o capital *versus* trabalhadores.

Assim, analisando a situação dos trabalhadores pobres em vários países da Europa, entre os séculos XVIII e XIX, Hobsbawm (2010) constatou uma realidade muito dramática, resultado, particularmente, da expansão industrial moderna. Os trabalhadores, principalmente os assalariados e os rurais domésticos, foram submetidos/acometidos pela fome, exploração, imundície, desmoralização, embriaguez, epidemias de cólera, febre e tifo, criminalidade e violência, além de submetidos a participarem de seitas e cultos místicos e apocalípticos. O autor mapeia esse cenário em vários países europeus e em diferentes décadas:

A Europa de 1846-1848 se torna pálida diante do cataclismo da fome irlandesa [...], mas nem por isso foi menos real. Na Prússia Oriental e Ocidental, em 1847, um terço da população deixara de comer pão, e se alimentava somente de batatas. Nas austeras, respeitáveis e empobrecidas aldeias manufatureiras das montanhas da Alemanha Central, onde homens e mulheres se sentavam em compridos troncos, possuíam pouca roupa de cama, e usavam canecas de barro ou de latão por falta de vidro, a população tinha-se tornado tão acostumada à dieta de batatas e de café ralo que durante os tempos de fome os componentes dos serviços de socorro tinham que ensinar-lhes a comer feijão e mingau. A fome e o tifo devastavam os campos em

Flanders e da Silécia, onde os tecelões de linho da aldeia travavam uma batalha desesperada contra a moderna indústria (HOBSBAWM, 2010, p. 325).

Como exposto, as condições de vida da classe trabalhadora eram extremamente dramáticas, ao mesmo tempo em que, por consequência, a burguesia enriquecia. “E que os pobres sofriam *porque* os ricos se beneficiavam. O mecanismo social da sociedade burguesa era profundamente cruel, injusto e desumano” (HOBSBAWM, 2010, p. 332, grifo do autor). No caso da Grã-Bretanha, alavanca da revolução industrial, no século XIX, teve problemas de crescimento econômico, entre 1830 e 1840, o que provocou sérias consequências sociais. Isto, somado aos problemas sociais já estabelecidos, resultou numa revolução social. Assim, em todo o continente europeu, houve levantes espontâneos dos operários e dos expropriados, no que se constituiu como as revoluções de 1848 e os movimentos cartistas e luditas.

Essas manifestações espontâneas tenderam a elevar-se a uma consciência proletária. Contribuiu para isto a consciência política jacobina, desenvolvida na França revolucionária. Nesta fase, “o movimento operário proporcionou uma resposta ao grito do homem pobre” (HOBSBAWM, 2010, p. 332). Nesse sentido, entende-se o movimento operário como uma frente comum de todas as forças defensoras do trabalhador pobre. Já não eram mais os pobres que se defrontavam contra os ricos, mas a classe operária que enfrentavam os capitalistas. Na Grã-Bretanha, a organização de “sindicatos gerais” teve início por volta de 1818 e foi intensificada entre 1829 e 1834. À organização sindical se somava a greve geral, tomada como uma tática sistemática. Assim, “a consciência jacobina e proletária se suplementavam. A experiência da classe operária dava aos trabalhadores pobres as maiores instituições para sua autodefesa diária, o sindicato e a sociedade de auxílio mútuo, e as melhores armas para a luta coletiva, a solidariedade e a greve (que por sua vez implicava organização e disciplina)” (HOBSBAWM, 2010, p. 335).

Com isso, percebe-se que os trabalhadores aliaram a luta política ao auxílio mútuo e à solidariedade como medida para o enfrentamento da burguesia. Foi este processo que avançou em direção as políticas sociais.

É importante também considerar a luta pela regulamentação da jornada de trabalho como parte desse embate entre trabalho e capital. Os capitalistas lutavam para a ampliação da jornada de trabalho, já os trabalhadores, pela redução. Sobre isso, Marx (2013, p. 313) afirma:

O estabelecimento de uma jornada normal de trabalho é o resultado de uma luta multissecular entre capitalista e o trabalhador. A história dessa luta revela duas tendências opostas. Compare-se, por exemplo, a legislação fabril inglesa de nossa época com os estatutos de trabalho ingleses desde o século XIV até a metade do

XVIII. Enquanto a legislação fabril moderna reduz compulsoriamente a jornada de trabalho, aqueles estatutos procuraram prolongá-los coercitivamente.

Isto porque as modificações dos meios de produção e, por consequência, das relações sociais de produção, deram origem inicialmente aos abusos desmedidos que, em contraposição, resultaram no controle social de regulação da jornada de trabalho. Assim, Marx (2013) entende que essa luta demonstra que o trabalhador isolado sucumbiria diante do desenvolvimento da produção capitalista. E a regulamentação da jornada de trabalho foi resultado de uma guerra civil oculta, de longa duração, entre capitalistas e trabalhadores.

Pelo exposto, infere-se que a constituição das políticas sociais é parte e resultado deste processo. Assim, neste estudo, será aprofundada a análise desse processo a partir dos estudos de Melo e Behring (2003) e Boschetti (2011) sobre as políticas sociais, considerando três períodos. O primeiro período o da hegemonia liberal, que vai da garantia dos primeiros direitos sociais conquistados na Inglaterra, no final do século XIX, até a década de 1930; o segundo período, o que abrange da década de 1940 até a década de 1960; e o terceiro período, que vai do final da década de 1960 até a primeira década do século XXI.

2. 1 DOCTRINA LIBERAL: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO

Para Melo (2003), o liberalismo se desenvolveu a partir do pensamento de John Locke, século XVII, numa crítica ao sistema político feudal, que apontou os fundamentos de um Estado que respeitasse a liberdade individual e de propriedade. Este Estado deveria “ser formado pelo consenso e confiança entre os homens, com o fim de organizar e gerir as relações para a formação de uma sociedade fundada essencialmente no exercício da liberdade individual” (MELO, 2003, p. 7). Esta liberdade seria instituída por meio de uma confiança mútua entre os homens, institucionalizada juridicamente. Assim, todos os indivíduos limitariam a sua liberdade em benefício da ação comum do governo. Já no século XVIII, quando a burguesia se firmava como classe hegemônica, o liberalismo se desenvolveu com a contribuição do pensador inglês Adam Smith. Ele elaborou uma concepção liberal baseada, precisamente, no conceito de liberdade individual, no sentido do indivíduo realizar seus interesses e seus empreendimentos econômicos e sociais. Empreendimentos que, segundo Melo (2003, p. 10), Smith entendeu que foram constituídos pelo mercado: “por não ter uma regulação interna, estaria isento de assumir ou proteger quaisquer destas ações particulares e, assim, permitiria que os indivíduos agissem livremente, de acordo com o mérito de seus

empreendimentos; estando isento de qualquer dirigismo, centralismo ou tirania de uns contra outros na sociedade.”.

De Locke Smith, a concepção analítica de liberalismo muda, especificamente, no que se refere à função do Estado. Enquanto para Locke o Estado deve regular a vida em sociedade para garantir a liberdade individual e de propriedade, Smith entende que a ação estatal prejudica a harmonia do mercado.

Entre os séculos XVIII e XIX, o pensamento liberal clássico passava por uma revisão, quando estavam em evidências duas questões: a) como o Estado deveria agir para garantir um mínimo de justiça social e dar as condições para o funcionamento do mercado e b) quais os limites que deveriam ser postos à participação política. Disso, conclui Melo (2003, p. 13), “longe de se constituir como um paradoxo, a necessidade de intervenção estatal nas vicissitudes do mercado é um dos fundamentos da argumentação liberal”. Ela afirma ainda que: “A grande inquietude dos liberais do fim do século XIX seria institucionalizar a democracia de forma governável, pois, já que esta era inevitável, que fosse ao menos regulada, limitada, no sentido de proteger a liberdade individual com relação à propriedade, contra a possibilidade de um Estado autoritário e, também, contra a tirania das massas” (MELO, 2003, p. 13).

O fato é que nas primeiras décadas do século XX, a classe trabalhadora se fortalece e se organiza como classe social contra hegemônica. Diante de uma nova conjuntura econômica e política, se estabelecem os princípios econômicos keynesianos e se organiza o Estado de bem-estar-social:

[...] o pensamento político-econômico keynesiano, que se originava na análise econômica dos problemas da produção, da crise do mercado, do confronto entre as classes; apresentava soluções baseado essencialmente na possibilidade do planejamento, da regulação estatal sobre a flutuação do mercado, na negociação entre os vários sujeitos sociais, na concepção de estado-previdência. O Estado – entendido em seu sentido restrito, ou seja, como burocracia estatal – seria, então, capaz de conhecer, de planejar, de controlar os espaços sociais do capitalismo, organizando e amenizando suas crises de realização (MELO, 2003, p. 15).

Para essa autora, contudo, os escritos de Friedrich August Von Hayek, em particular “*O Caminho da Servidão*” se for livro colocar em itálico, de 1944, fazia oposição a esse modelo de Estado. Esse autor apresentou argumentos para justificar o resgate de princípios do liberalismo clássico, criando as bases para um novo liberalismo, o neoliberalismo. Segundo Melo (2003, p. 18), Hayek

não coloca o novo liberalismo contra o planejamento, nem contra o Estado, mas contra o planejamento e o Estado que não estejam voltados para a concorrência. Só o sistema de livre concorrência, regulado pelo sistema de preços, baseado na ordem espontânea dos mercados livres no capitalismo, fundamentado também nas escolhas parciais de valores dos indivíduos, é que realizaria as ‘condições materiais e objetivos ideais’ para a sociedade.

Esse pensamento vai ganhando força à medida que o Estado de bem-estar-social entra em crise. No caso da economia dos Estados Unidos, ao final da década de 1960, a principal potência econômica do mundo entra em crise. Esta crise se expressa numa dívida interna alta e no déficit na balança-de-pagamento. Diante desse desequilíbrio econômico, o governo americano dá início a uma reforma no seu sistema financeiro. Esta resultou na “demolição de todo o rígido sistema monetário de câmbio (e crédito) fundado na paridade com o valor do ouro e fundado [...] nas garantias de estabilidade monetária devidas, em grande parte, às instituições de Bretton Woods⁶” (MELO, 2003, p. 36). Com isso, as moedas correntes nacionais perderam o lastro e os países imperialistas passaram a dispor de um crescente volume de investimentos. Isso significou a quebra da regulação e das garantias do sistema econômico financeiro. Sem elas passaram a prevalecer as medidas econômicas neoliberal.

Com isso, na década de 1970, Melo (2003) constata duas características na economia capitalista: desmonte das medidas econômicas keynesianas e crescimento da esfera financeira. Nesse sentido, afirma a autora:

O neoliberalismo ressurgiu nesta época como uma reação liberal conservadora, contrária ao keynesianismo, também fundada numa visão economicista, centrada no interesse dos indivíduos; na liberalização do mercado; na restrição das funções do estado a uma administração mínima, contra o protecionismo; na restrição às diversas formas de corporativismo, associações e sindicalização da classe trabalhadora e, também contra o socialismo, ou contra qualquer forma de ‘coletivismo’ (MELO, 2003, p. 42).

Nesse sentido, percebe-se que a constituição das políticas sociais no Estado moderno foi/é um processo que depende da correlação de forças sociais. Nisso, a natureza do Estado, liberal ou regulador, não deixa de ser uma expressão da luta de classes. Pois, quanto mais liberal, menos serão a implementação das políticas sociais.

⁶ Bretton Woods foi o nome dado a Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas, realizada na cidade de Bretton Woods, no Estado de New Hampshire, Estados Unidos. Nessa conferência, reuniram delegados de 44 países, entre eles o Brasil, cujo objetivo era estabelecer um sistema de regras capaz de reconstruir o capitalismo mundial, fragilizado pela crise do ano de 1929 e pela Segunda Guerra Mundial. Ficou definido, nessa conferência, que cada país seria obrigado a manter a taxa de câmbio de sua moeda atrelado ao dólar. Já o dólar, estaria ligado ao valor do ouro em uma base fixa. Nela, também foram criadas instituições multilaterais para acompanhar o novo sistema financeiro e garantir liquidez na economia: o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), conforme Barreto (2009).

Apresentada esta síntese do surgimento e desenvolvimento da doutrina e da política liberal, veremos a seguir a gênese e o desenvolvimento das políticas sociais.

2.2 ESTADO LIBERAL E ESTADO SOCIAL E A CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS SOCIAIS

Segundo Behring e Bosquetti (2011), e conforme apontamos antes, o primeiro momento de luta dos trabalhadores por direitos foi marcado pela hegemonia liberal, cuja doutrina considera o trabalho como mercadoria e o submete a leis do livre mercado. Para os liberais, não cabia o Estado intervir nas relações de trabalho e nem deveria atender as necessidades sociais. Ao analisar as proposições dos pensadores liberais, as autoras chegam a uma síntese dos elementos essenciais do liberalismo: predomínio do individualismo, da liberdade e da competitividade; naturalização da miséria; manutenção do Estado mínimo; e, políticas sociais paliativas e redutoras de tensões sociais.

Foram esses princípios que pautaram a ação do Estado liberal. Nesse sentido, cabia ao Estado liberal estabelecer as bases legais para que o mercado pudesse atender as necessidades sociais. Pois acreditava-se que “cada indivíduo agindo em seu próprio interesse econômico, quando atuando junto a uma coletividade de indivíduos, maximizaria o bem-estar coletivo. É o funcionamento livre e ilimitado do mercado que asseguraria o bem-estar”. (BEHRING; BOSQUETTI, 2011, p. 56). Daí, porque o Estado liberal ocidental foi pioneiro no reconhecimento dos direitos civis: direito à vida, à liberdade individual e os direitos de segurança e propriedade. Assim, estabeleciam-se todas as garantias para a proteção à propriedade privada.

Contudo, se, de um lado, há uma ampla proteção à propriedade privada, do outro lado, a tendência dos expropriados foi/é de lutar pela sobrevivência. Foi o que aconteceu na transição do final do século XIX para o XX, com a mobilização de trabalhadores em países da Europa ocidental. Essa mobilização foi determinante para a mudança da natureza do Estado liberal. Segundo as autoras, pautada na luta pela emancipação humana e na socialização da riqueza, a classe trabalhadora assegurou importantes conquistas, como direito ao voto, organização em sindicatos, livre expressão e manifestação. As conquistas dos direitos políticos foram um avanço se comparados aos limites dos direitos civis. A ampliação dos direitos políticos possibilitou à classe trabalhadora ampliar os direitos sociais: “[...] a generalização dos direitos políticos é resultado da luta da classe trabalhadora e, se não

conseguiu instituir uma nova ordem social, contribuiu significativamente para ampliar os direitos sociais, para tencionar, questionar e mudar o papel do Estado no âmbito do capitalismo a partir do século XIX e início do século XX” (BEHRING; BOSQUETTI, 2011, p. 64).

É importante registrar que a conquista das políticas sociais pela classe trabalhadora se deu gradualmente e de forma diferenciada entre os países, pois dependia do movimento de organização e da pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas e das correlações e composições de forças sociais no âmbito do Estado liberal do ocidente europeu.

Segundo Pierson (1991 *apud* BEHRING; BOSCHETTI, 2011), algumas iniciativas, por parte do Estado liberal, para responder às demandas dos trabalhadores, demarcaram a emergência das políticas sociais no final do século XIX. Dentre elas, destaca-se a introdução do seguro social, para atender à perda da capacidade laborativa em casos de doenças, velhice ou incapacidade ao trabalho. No caso da Alemanha, no governo do chanceler Otto Von Bismarck, houve forte mobilização da classe trabalhadora. Antes mesmo do Estado alemão reconhecer esses direitos, os trabalhadores já haviam organizado caixas de poupança e previdência como forma de garantir a organização operária. A própria transição da organização comunitária à societária, iniciada no século XVII, progressivamente impeliu a sociedade e o Estado a criarem mecanismos que substituíam as proteções sociais de base clânica ou comunitária.

Mesmo reconhecendo que não existiu um padrão na intervenção estatal nas políticas sociais, Pierson (1991 *apud* BEHRING; BOSCHETTI, 2011) aponta algumas iniciativas comuns do Estado nesse período de transição entre os séculos XIX e XX, marcado pela hegemonia liberal, quando alguns países europeus ocidentais implantaram um sistema estatal de compensação de renda para os trabalhadores. Onze dos treze países criaram seguro-saúde e nove deles tinham seguro-desemprego.

Apesar do supracitado pesquisador apontar essas conquistas, as autoras que o analisaram consideram que essas políticas sociais são tímidas e revelam que os princípios liberais prevaleceram em detrimento dos pressupostos humanistas e democratas. Sendo assim, as contradições se acirraram com fortes implicações para a economia capitalista.

As autoras consideram também que o questionamento da hegemonia liberal, no final do século XIX e nas primeiras décadas do XX, se deu em decorrência do crescimento da organização dos trabalhadores e da vitória do movimento socialista na Rússia, que encorajou

todo o movimento de trabalhadores, colocando os liberais numa posição defensiva. Elas ainda consideram a monopolização e a concorrência econômica. A concorrência entre os capitalistas levou a grandes monopólios onde se fundiram o capital bancário e industrial, dando origem ao capital financeiro. Esta concorrência entre as potências monopolistas ultrapassou as fronteiras e se transformou num confronto bélico entre nações – a Primeira Guerra (1914-1918), a Grande Depressão (1929-1932) e a Segunda Guerra Mundial (1940-1945).

Para Mandel (1982 *apud* BEHRING; BOSQUETTI, 2011), esta foi mais uma crise cíclica do capital, decorrente do longo ciclo de sua expansão, resultado da sua composição orgânica, do aumento da taxa de mais-valia e da baixa dos preços das matérias-primas. Dessa situação resultaram os seguintes obstáculos à economia capitalista: redução do exército industrial de reserva, precisamente na Europa, em função das migrações e nos Estados Unidos com a expansão ao Oeste pela Lei Homestead⁷ de 1862, que ampliou a resistência do movimento operário, baixando a taxa de mais-valia e ocasionando um incremento tecnológico que impôs uma redução na taxa de lucros. Com isso, a concorrência se acirra. Há uma estagnação do emprego e da produtividade, o que gera a ociosidade na indústria. Após tudo isso, configura-se uma superabundância de capitais e uma escassez de lucros, que produz desemprego e a queda do consumo, a qual inviabiliza a mais-valia. Para sair da crise foi/é necessária a reativação do emprego e do consumo.

É nesse sentido que o Estado ocidental, na sua expressão liberal e social, tem em comum “a sustentação pública de um conjunto de medidas anticrise ou anticíclicas, tendo em vista amortecer as crises cíclicas de superprodução, superacumulação e subconsumo, ensejadas a partir da lógica do capital.” (BEHRING; BOSQUETTI, 2011, p. 71). As políticas sociais são parte desse conjunto de medidas. Com isso, se estabelece um Estado de feições mais social do que liberal. Para as autoras, esse ponto de inflexão do Estado não representa uma ruptura radical do modelo de Estado liberal para o Estado social e sim uma mudança profunda na perspectiva do Estado, que abrandou seus princípios liberais e incorporou orientações social-democratas num novo contexto socioeconômico e da luta de classes, assumindo um caráter mais social, com investimentos nas políticas sociais (BEHRING; BOSQUETTI, 2011, p. 63).

Assim, o Estado social se constituiu no processo de recuperação da crise econômica de 1929-1932 e, sobretudo, após a Segunda Guerra Mundial, em 1945. A marca deste Estado foi uma forte expansão econômica, com taxas de lucros altas e ganhos de produtividade das empresas, concomitante com um conjunto de políticas sociais generalizadas, segurativas e/ou universais para os trabalhadores (BEHRING E BOSQUETTI, 2011).

⁷ Essa lei foi aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos e sancionada pelo presidente Abraham Lincoln ano de 1862. A Lei de Homestead foi a maior política de distribuição de terras do século XIX. Ela determinava que cidadãos americanos acima de 21 anos de idades tinham o direito a uma propriedade rural de até 160 hectares, proveniente de terras públicas, subsidiada com recursos do Estado, a ser ocupada pela família.

Para as autoras, o Estado social se desenvolveu a partir de dois fundamentos que se articulam: o keynesianismo e o fordismo. O keynesianismo é um conjunto de princípios econômicos e sociais desenvolvidos por John Maynard Keynes, a partir do ano 1930. Ele considera que os agentes econômicos, por si só, não atenderiam ao bem-estar global o que conduziria à crise. Por isso, Keynes defendeu a legitimidade do Estado em intervir, por meio de um conjunto de medidas econômicas e sociais, de modo que garantisse o pleno emprego e maior igualdade social. Já o fordismo, idealizado por Henry Ford, no ano de 1913, se caracteriza pela implantação de novas forças produtivas e novas formas de relações sociais que garantiam uma produção em massa para consumo de massa, sustentado em torno de um acordo de ganho de produtividade com os trabalhadores do setor monopolista. Nessa perspectiva, ambos os fundamentos correspondem à demanda de recuperação da economia capitalista naquele contexto. E foi esse conjunto de elementos que garantiu os ganhos sociais para os trabalhadores.

Nesse sentido, afirmam as autoras, que a primeira grande crise do capital, a Crise de 1929, e os efeitos da Segunda Guerra Mundial, conjugaram o estabelecimento de políticas keynesianas com a instituição de serviços e políticas sociais com um amplo acordo entre esquerda e direita, entre capital e trabalho, que possibilitou a existência da regulação estatal nos países imperialistas. Dados levantados pelas autoras mostram os efeitos destas políticas na Europa: crescimento do orçamento social em todos os países europeus que integravam a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), cujo produto interno bruto passou de 3%, em 1914, para 25%, em 1970; crescimento da população idosa nos países capitalistas centrais, que implicou mais gastos com aposentadorias e saúde; além de crescimento sequencial de programas sociais.

Essa breve análise feita sobre as políticas sociais no contexto do Estado social revela a sua importância para se compreender os conflitos e os interesses de classes. Nesse sentido, a política social “é o centro de um conflito de classe e não apenas um meio para diluí-lo ou desfazê-lo”. (BEHRING; BOSQUETTI, 2011, p. 102).

Contudo, a fase expansiva do capitalismo começou a dar sinais de esgotamento no final da década de 1960 e, nas décadas seguintes, uma crise foi se intensificando. Diante da análise que fizeram da crise, ou simplesmente diante da necessidade de fortalecer as teses de sua classe, os neoliberais defenderam um programa para o Estado que consistia na não intervenção estatal nas relações econômicas, exceto quando se tratavam de investimentos em infraestrutura, logística, segurança, crédito subsidiado e socorro ao sistema monetário. Isso

sempre fora feito por meio de corte nos gastos sociais, manutenção de uma taxa de desemprego e uma reforma fiscal que reduzia os impostos para os autos rendimentos. E foi exatamente esse programa que executaram os governos neoliberais. Como o exemplo do governo de Margaret Thatcher, da Inglaterra, que “contraiu a emissão monetária, aboliu o controle sobre os fluxos financeiros, criou níveis de desemprego maciço, enfraqueceu as greves, aprovou legislações anti-sindicais, cortou gastos sociais e realizou ampla privatização” (BEHRING; BOSQUETTI, 2011, p. 126) e do governo norte-americano de Ronald Reagan, que “reduziu impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros, enfraqueceu a greve de trabalhadores em sua gestão e criou déficit público” (BEHRING; BOSQUETTI, 2011, p. 127).

Com isso, as medidas neoliberais tiveram, por um lado, efeitos destrutivos para as condições de vida da classe trabalhadora ao provocarem desemprego, redução dos salários, redução dos gastos sociais, direitos trabalhistas e aumento de impostos indiretos. Por outro lado, gerou aumento das taxas de lucro líquido do setor de manufatura na maioria dos países da OCDE, que passou de -4%, entre 1973-1979, para 6%, entre 1979-1989. Segundo as autoras, esse aumento não se deu em função da expansão da economia, mas, sobretudo, pela redução dos salários e do aumento da produtividade.

De fato, as políticas sociais tiveram perdas expressivas nos governos neoliberais, nos quais, quando não se mantiveram estagnadas, tiveram redução dos investimentos. Estudo realizado por Navarro (1998 *apud* BEHRING; BOSCHETTI, 2011) mostra que na OCDE, a média dos gastos sociais no período de 1970-1979, que era de 8,2%, decresceu para 1,6%, no período de 1979-1989. Desse exemplo, podem-se deduzir quão nefastas têm sido as políticas neoliberais para a classe trabalhadora em todo o mundo, e os efeitos são mais graves na periferia do capitalismo, caso do Brasil.

É nessa conjuntura de avanço das políticas neoliberais que surgiu no Brasil uma frente composta por vários movimentos sociais do campo, cujo principal objetivo foi a reivindicação de uma política social de educação para a classe trabalhadora no campo. Esse movimento ficou conhecido como o Movimento de Educação do Campo, que assegurou junto ao Estado a formulação de uma política de educação escolar para o campo. Contudo, essa demanda popular foi pautada em um contexto desfavorável à constituição das políticas sociais, o que implicou em dificuldades para sua formulação e efetivação. Para entender esse processo, numa perspectiva histórica, o próximo capítulo tratará sobre o processo de institucionalização das políticas sociais no Brasil ao longo do tempo, com foco nas políticas educacionais.

3 POLÍTICAS SOCIAIS E EDUCACIONAIS NO BRASIL: PERSPECTIVA HISTÓRICA

Considerando que a educação como política integra o campo das políticas sociais, nesse capítulo, será feita inicialmente uma breve análise histórica da política educacional do Brasil, no contexto das políticas sociais, com o objetivo de fundamentar as políticas educacionais de Educação do Campo em pauta na última década do século XX e primeira década do século XXI. Nesse sentido, alguns aspectos da história das políticas sociais e educacionais brasileiras foram analisados. Para tanto, foram tomadas como referências: Behring e Bosquetti (2011), que fizeram uma investigação da política social brasileira, abordando os fundamentos e aspectos históricos; Romanelli (2010), Paiva (2003), Ghiraldelli Jr. (1986), Saviani (2013), Shiroma (2000), Nascimento (2009) e Melo (2003), que realizaram estudos sobre a história da educação e/ou da política educacional do Brasil.

Behring e Bosquetti (2011) analisando o processo histórico de formação econômica e social do Brasil, consideram como determinantes na formação social brasileira a herança deixada pelo sistema colonial, em particular o escravismo:

A persistente presença do trabalho escravo teve impactos importantes no nascimento do trabalho livre e nas possibilidades políticas de um processo mais rápido e radicalizado de transição, com participação mais contundente do movimento operário [...]. Trata-se de uma situação estrutural, que retardou a consciência e a ação política operárias no Brasil, cujas primeiras manifestações como tal datam do início do século XX. Estas, quando se colocam mais adiante na cena política, extrapolando o mandonismo e paternalismo tradicionais das elites, serão tratadas a partir da repressão policial e da discussão político-militar (BEHRING; BOSQUETTI, 2011, p. 77).

A partir dessa consideração, pode-se inferir que o modelo econômico, político e social transplantado para o Brasil, na forma como foi implementado, determinou profundamente, e de maneira negativa, a formação da sociedade brasileira. Os processos históricos seguintes não conseguiram romper a essência da lógica do modelo imposto pelo processo colonial. Nesse sentido, pode-se supor o quanto essa herança dificultou a implantação das políticas sociais e das políticas educacionais no país. Conforme as autoras:

Se a política social tem relação com a luta de classes, e considerando que o trabalho no Brasil, apesar de momentos de radicalização, esteve atravessado pelas marcas do escravismo, pela informalidade e pela fragmentação e, que as classes dominantes nunca tiveram compromissos democráticos e redistributivos, tem-se um cenário complexo para as lutas em defesa dos direitos de cidadania, que envolvem a constituição da política social (BEHRING; BOSQUETTI, 2011, p. 79).

Esta consideração não nega a luta política durante o regime escravocrata e em tempos posteriores, mas reconhece o quanto ela tem sido complexa no Brasil. Este país vem de um processo histórico em que não houve grandes rupturas, a exemplo da substituição do sistema político oligárquico-escravista pelo poder burguês. Neste processo, as diferenças entre as frações da elite foram acomodadas e toleradas, e quaisquer manifestações das camadas populares, reprimidas.

O breve apontamento acima, sobre as bases nas quais se organizou a sociedade brasileira, dá um indicativo da tendência histórica no processo de constituição das políticas sociais e educacionais no país. A seguir, será feita uma análise do modelo educacional brasileiro, considerando quatro momentos: do modelo educacional da Colônia à primeira República; da Revolução de 30 ao Regime civil-militar; da política educacional para a escola rural e, por fim, da política educacional no contexto neoliberal.

3.1 O MODELO EDUCACIONAL BRASILEIRO NA COLÔNIA À PRIMEIRA REPÚBLICA

Considerando o período colonial, quando foram firmadas as bases do modelo educacional brasileiro, Romanelli (2010) e Paiva (2003) afirmam que a ação educativa do período colonial foi atribuída à Companhia de Jesus e à Ordem dos Franciscanos. Esta educação deveria recrutar novos fiéis e capacitar força de trabalho para o uso de instrumentos rudimentares para o trabalho agrícola, especialmente entre os indígenas e africanos, neste caso, raramente abrangia o ensino da leitura e escrita. Outra função desta educação era formar os sacerdotes católicos. Aí o principal beneficiário dos colégios jesuítas acabou sendo a minoria dominante, masculina e proprietária de terras. Sendo assim, para Paiva (2003, p. 68): “Montado o sistema de educação popular com base no objetivo primordial de catequese e recrutamento de vocações religiosas necessárias à difusão da fé e consolidação do domínio português, puderam os jesuítas, uma vez logradas essas metas, enfatizar o ensino das elites: além das escolas de ler e escrever, eles mantinham na época da sua expulsão diversos seminários e 24 colégios para a formação das elites”.

Com isso, a tarefa da catequese, principal atribuição inicial assumida pelos Jesuítas, perdeu espaço diante da demanda em formar a elite colonial, não só eclesial, mas também a incipiente elite econômica e política. Já que convergiam os interesses da elite com os

objetivos da educação jesuítica, esta tinha o conteúdo preso ao dogma, à autoridade, a tradição escolástica e literária e com menos interesse pela ciência. “Casaram-se, assim, portanto, a grande propriedade, o mandonismo e a cultura transplantada expandida pela ação pedagógica dos jesuítas” (ROMANELLI, 2010, p. 36).

Para Romanelli (2010) o ensino dos colégios jesuíticos era totalmente alheio à realidade da Colônia. Se a economia estava voltada para fora, como afirma Prado Jr. (1991 *apud* BEHRING; BOSCHETTI, 2011), com a cultura não foi diferente, “o Brasil se ‘tornou, por muito tempo, um país da Europa’, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 36). Assim, é necessário considerar que esses princípios enraizaram-se na cultura educacional brasileira, influenciando a educação dos períodos seguintes.

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (ROMANELLI, 2010, p. 36).

A questão era que as condições econômicas, sociais e políticas da Colônia não demandavam o desenvolvimento de um sistema de educação popular. O sistema produtivo colonial não demandava formação técnica que exigisse investimento em educação elementar. A força de trabalho, o trabalho escravo, necessário ao cultivo da cana-de-açúcar, à criação de gado e à mineração, não precisava de preparo técnico específico e nem domínio da leitura e escrita. Assim também a centralização administrativa do regime colonial na metrópole não permitiu o desenvolvimento de uma burocracia local que demandasse domínio da leitura, escrita e cálculo. Por isso, segundo Paiva (2003, p. 68): “O regime de escravidão e as condições sociais do conjunto da sociedade não propiciaram um interesse especial pelo ensino. A educação pouco podia contribuir para a ascensão dos membros daquela formação social; não existia, tampouco, grandes possibilidades de participação política para a qual a educação pudesse ser importante. Além da religião, poucos eram os motivos que atuavam em favor do desenvolvimento do ensino”.

Ao contrário, o que existiu foram motivos, por parte da metrópole, para impedir o desenvolvimento da educação na Colônia. Isso porque o ensino poderia ser o meio de difundir ideias liberais que poderiam pôr em risco o domínio colonial português. Por isso, o Estado português implantou uma política de isolamento cultural da Colônia.

Cabe ressaltar que os primeiros promotores e organizadores do sistema de educação no Brasil foram os religiosos. E só com a expulsão dos jesuítas, na segunda metade do século XVIII, foi instituído pelo Estado português o subsídio literário, um tipo de imposto sobre gêneros alimentícios destinados à manutenção das aulas régias, mas não logrou êxito, pela falta de um sistema que garantisse a sua arrecadação. Por tudo isso, o Brasil entrou no século XIX com um sistema educacional quase inexistente.

Depois da chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, e durante o Império, organizou-se um sistema de ensino em nível superior para atender às necessidades da aristocracia portuguesa e preparar os quadros das novas funções administrativas do novo Estado. A elite continuava a receber a educação elementar, como ensino privado em suas casas, ministrada por preceptores, e o ensino secundário ofertado pelo Colégio Pedro II.

Apesar do rompimento com o sistema jesuítico, este fundamentava a concepção de educação escolar existente no Império. Mantinham-se as orientações religiosas e literárias, com métodos pedagógicos autoritários. Esta acabou sendo a educação responsável pela escolarização da classe intermediária – pequena burguesia - que ascendia economicamente e desempenhava relevante papel político na sociedade imperial. Nesta época, o título de doutor valia tanto prestígio econômico, social e poder político quanto o de proprietário de terra. Contudo, deve-se considerar que a pequena burguesia ainda permanecia na dependência econômica da classe latifundiária, de quem dependia para obtenção dos cargos públicos. O trabalho físico era tido como degradante e ocupação apenas das classes inferiores.

Quanto ao reconhecimento legal, a Constituição outorgada em 1824 já estabelecia a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos e a Lei de 15 de novembro de 1827 estabelecia que em todas as cidades, vilas e lugares populosos haveria escolas primárias. Contudo, na prática, quase nada se efetivou. Isso porque as interpretações do Ato Adicional de 1834, artigo 10, que atribuía às Assembleias Legislativas Provinciais a competência para legislar sobre a instrução pública, exceto o ensino superior, possibilitou o entendimento de que o Governo Central não teria responsabilidade em relação ao ensino primário e ao secundário normal. Isto promoveu a descentralização do ensino elementar e por mais de um século limitou os investimentos da União neste nível de ensino (PAIVA, 2003).

Dessa forma, a falta de recursos impossibilitou as províncias de criarem uma rede de escolas primárias e secundárias. Disto resultou que o ensino secundário foi assumido pelas escolas privadas e o ensino primário ficou abandonado. “O fato de a maioria dos colégios secundaristas estarem em mãos de particulares acentuou ainda mais o caráter classista e

acadêmico do ensino, visto que apenas as famílias de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos” (ROMANELLI, 2010, p. 41).

No final do Império, despertou entre os políticos um interesse pela difusão do ensino elementar e profissional em função de um surto de progresso material, resultado da instalação de manufaturas no país, como também, da entrada das ideias liberais que pregavam a instrução elementar universal. A principal expressão daquele momento foi o parecer-projeto de 1882, apresentado por Rui Barbosa à Assembleia Geral, em nome da Comissão de Instrução encarregada de estudar a reforma Leôncio de Carvalho. Segundo a autora a:

[...] argumentação de seu relator toma por base a aceitação da tese de que existe uma ligação fundamental entre a educação e a riqueza de um país, propondo um programa nacional de defesa contra a ignorância popular, vista como a mãe da servilidade e da miséria. Partindo de um extenso diagnóstico, no qual expõe a situação do ensino através de estatísticas e aborda os problemas da obrigatoriedade escolar, da liberdade de ensino, da organização pedagógica, da formação de professores, das construções escolares, das despesas com o ensino público, ele formula suas proposições (PAIVA, 2003, p. 86).

Para Paiva (2003), o parecer de Rui Barbosa resume a mais importante proposição em defesa da política de educação pública em todo o Império. Este documento continha, entre outros, a defesa do ensino laico, obrigatoriedade escolar para estudantes entre 5 e 15 anos, implantação de Escolas Normais, implantação de um Conselho Superior de Instrução Nacional e, o mais importante, a criação de um Fundo Escolar para o desenvolvimento da instrução. Contudo, estas foram ideias que na época não encontraram as condições políticas e materiais para serem executadas. Mas, a partir de então, essas ideias “em favor da interferência do governo central para a difusão do ensino elementar, de uma política nacional de educação, da criação de um Fundo para financiamento das atividades educativas” (PAIVA, 2003, p. 86) permaneceram presentes em quase todos os movimentos em defesa da educação popular no Brasil.

Na passagem do regime monárquico para a República houve um enfraquecimento do poder da oligarquia agrária em decorrência da queda do Império e da abolição do trabalho escravo. Os novos grupos políticos, que conduziram a transição para o regime republicano, eram ligados ao setor industrial, defensores das ideias liberais e republicanas. Contudo, eles enfrentaram uma crise financeira nos primeiros governos e isso possibilitou a permanência no poder da oligarquia agrária.

O fato é que a realidade política brasileira nas primeiras décadas da República Velha foi uma continuidade da relação política do Império. Por consequência, “no terreno da

educação popular, os primeiros 25 anos do regime republicano não diferem das duas últimas décadas do Império” (PAIVA, 2003, p. 89). A população do campo, maior contingente, presa aos laços paternalistas estaduais, não manifestava a necessidade imediata por instrução. O sistema eleitoral submetido à dominação política não tinha interesse pela alfabetização, mesmo esta sendo a condição para a participação no pleito eleitoral. Além disso, “não havia pressão muito acentuada em favor da habilidade técnica, pois a indústria crescia também lentamente e, além disso, o atendimento à demanda de mão-de-obra se fazia, principalmente, através de imigração” (PAIVA, 2003, p. 90). Por fim, permanecia, até então, o debate dos mesmos problemas educacionais discutidos nos últimos anos do Império.

Com as transformações que a Primeira Guerra Mundial⁸ acarretou ao país, houve novas discussões sobre os problemas educacionais. Nos anos de 1920, atribuíam-se à pouca difusão do ensino a responsabilidade por muitos dos problemas existentes no país e passou-se a defender campanhas de alfabetização. Surgem, assim, os primeiros profissionais da educação, que se organizaram em nível nacional na Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, onde passaram a atuar politicamente.

Nesse período, têm-se dois movimentos: o primeiro atuava por uma política educacional de caráter mais quantitativo, defendia a ampla difusão do ensino elementar, e articulava a alfabetização à demanda militar, a defesa do nacionalismo e ao interesse político-eleitoral. Para exemplificar, Carneiro Leão (1916 *apud* PAIVA, 2003, p. 102) alertava para a intensa exploração estrangeira no país: “o comércio é quase exclusivamente estrangeiro, as empresas estrangeiras, os exploradores estrangeiros, o capital estrangeiro. Somente o braço que se ocupa das últimas tarefas [...] é nacional”. Esse pensamento nacionalista atendia aos interesses do grupo industrial-urbano que também apostava no seu fortalecimento político, por meio da ampliação de eleitores, via processo de alfabetização.

Acrescenta-se a este primeiro momento uma preocupação com a migração rural-urbana. Daí surge a defesa da regionalização do ensino, como tentativa de adequar o ensino às condições do meio, segundo os fundamentos da Escola Nova. Defendia-se a criação no campo de escolas de natureza rural, ou seja, o ruralismo pedagógico.

Posteriormente, surgiu um segundo movimento que deu ênfase ao aspecto qualitativo e técnico do ensino, em detrimento da expansão da rede de ensino elementar, deixando de lado

⁸ O primeiro impacto da Primeira Guerra no Brasil levou ao fechamento de fábricas, dispensa de operários. No entanto, logo em seguida, a guerra ajudou a acelerar e a diversificar a industrialização, com a limitação das importações de produtos manufaturados. Com isso, o grupo político ligado ao setor industrial-urbano recebe estímulo para fortalecer e ampliar a luta em prol da hegemonia política. Para tal ampliar o universo de eleitores pela via da alfabetização era um dos meios (PAIVA, 2003).

a relação entre sistema educacional e o conjunto da sociedade e suas questões históricas. Foram estes princípios que fundamentaram as reformas realizadas em muitos Estados. Para Paiva (2003, p. 117):

As reformas dos anos 20 e a tecnificação do terreno pedagógico representam uma modificação importante quanto à interpretação do fenômeno educacional. [...] os princípios pedagógicos começam a exceder em importância política. Ora, esta inversão corresponde também à passagem do “entusiasmo pela educação”, função de objetivos políticos, para o “otimismo pedagógico”, que ressaltava a eficaz preparação do homem para as tarefas sociais, e esta passagem parece ter sido um dos fatores que maior influência exerceu no pensamento pedagógico brasileiro e na formação dos futuros profissionais da educação.

A partir de então os educadores e profissionais da educação passaram a ser mais admirados e reconhecidos socialmente e a atuarem com destaque na proposição da política educacional brasileira. Foram os responsáveis por reformas do sistema educacional em vários Estados na década de 1920.

Na síntese do processo histórico da educação escolar no Brasil, da sua origem até as primeiras décadas do século XX, Romanelli (2010, p. 47) considera:

[...] a economia não fazia exigências à escola em termos de demanda econômica de recursos humanos; que a herança cultural havia sido criada a partir da importação de modelos de pensamento provenientes da Europa; que a estratificação social, predominante dual na época colonial, havia destinado à escola apenas parte da aristocracia ociosa; que essa demanda social de educação, mesmo quando englobou no seu perfil os estratos médios urbanos, procurou sempre na escola uma forma de adquirir ou manter status, alimentando, além disso, um preconceito contra o trabalho que não fosse intelectual e uma vez, enfim, que todos esses aspectos se integravam, é possível afirmar-se que a educação escolar existente, com origem na ação pedagógica dos Jesuítas, correspondia às exatas necessidades da sociedade como um todo. A função social da escola era, então, a de fornecer os elementos que iriam preencher os quadros da política, da administração pública e formar a “inteligência” do regime. É possível, assim, pensar na ausência de uma defasagem entre educação e desenvolvimento, nessa época, ou seja, é possível pensar numa ausência de defasagem entre os produtos acabados oferecidos pela escola e a demanda social e econômica de educação.

Esse longo período histórico das políticas sociais, retratado até aqui, que perdurou até as três primeiras décadas da República, sofreu uma inflexão decorrente da organização crescente dos trabalhadores; da mobilização artística e cultural, cujo marco foi a Semana de Arte Moderna; da insatisfação por parte de um setor industrial e de uma oligarquia agrária não beneficiada com lucros e os privilégios cedidos aos cafeicultores. Configurou-se uma insatisfação econômica, política e cultural contra o modelo de sociedade existente até então. Ela se agravava com os efeitos no país da crise econômica internacional de 1929-1932, que

mudou a correlação de forças no interior da classe dominante com consequências mais intensas, as quais resultaram na Revolução de 1930 (BEHRING; BOSQUETTI, 2011).

Antes de prosseguir com a análise da política educacional brasileira, é válido dar espaço à contribuição do movimento operário para a educação popular na Primeira República. Segundo Ghiraldelli Jr. (1986), as primeiras décadas do Brasil República foram marcadas por acontecimentos decisivos que demarcaram a história do país.

Foi nesse período de quarenta anos que o Brasil deixou-se invadir, de maneira mais nítida, pelo imperialismo inglês e, após 1920, pelo imperialismo americano; foi também nesses anos que o Brasil passou por um rápido período de florescimento da indústria nacional; foram nos anos da Primeira República que se efetivou o regime de trabalho assalariado, do emprego da mão-de-obra imigrante, do apogeu e o colapso da economia baseada na exportação do café; mas, muito mais que o final do Império, a Primeira República foi testemunha inevitável da gênese da classe operária no Brasil (GHIRALDELLI JR., 1986, p. 31).

Como exposto, este foi o contexto do surgimento da classe operária no Brasil. Esta população operária se concentrava nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. A maioria desse contingente de operários era formada por estrangeiros. Foi a partir deles que se desenvolveu a militância política e sindical, embasada em diferentes ideologias. “Durante todo o período da chamada República Velha, o movimento operário soube se expressar frente aos interesses dominantes através de suas vanguardas socialistas, anarco-sindicalistas, anarquistas e comunistas; ao mesmo tempo que não conseguiu evitar o surgimento de lideranças pelegas sustentadas pela Igreja e pelo Governo” (GHIRALDELLI JR., 1986, p. 31).

É importante lembrar que as organizações operárias enfrentaram, no Brasil, parlamentos reacionários e investidas policiais, por parte de governos oligárquicos, que limitaram o desenvolvimento de suas organizações. Por conta disto, muitas das ações operárias eram diretas, como greves, boicotes, sabotagens etc.

Quanto às propostas de educação popular, Ghiraldelli Jr. (1986) identifica no movimento operário três correntes, uma liderada pelos socialistas, a segunda pelos libertários e a terceira pelos comunistas. Segundo o autor, os operários que se organizaram sob a orientação socialista priorizaram em seus programas a educação laica, obrigatória e tecnoprofissional, caso do programa do Partido Operário do Rio Grande do Sul, fundado em 1890, que apontava a defesa do ensino integral, secular e profissional. Nesta mesma linha seguiu o Partido Operário Brasileiro, fundado também em 1890, e o Partido Operário de São Paulo.

Em um cenário político dominado pelas oligarquias que os impossibilitavam de obter êxito eleitoral, os operários socialistas fundaram e mantiveram suas próprias escolas em vários estados brasileiros, mas não abriram mão dos investimentos públicos na educação popular e disputaram recursos com outras organizações, como a Igreja. Conforme Ghiraldelli Jr. (1986, p. 31, grifo do autor):

As “escolas operárias” eram, geralmente, mantidas pelas entidades operárias, no entanto, os socialistas não rejeitavam qualquer tipo de ajuda vinda do poder público. Pelo contrário, os grupos socialistas disputavam com os grupos religiosos qualquer verba que porventura escapasse dos órgãos públicos para as instituições de ensino. Não raro, o Movimento Operário de tendência socialista criticava o poder público quando este concedia verbas para entidades escolares privadas, notadamente as entidades religiosas.

Essa perspectiva, de disputar os recursos públicos, por parte dos operários que seguiam a orientação socialista, no início do século XX, precisa ser destacada. Porque não é consenso na história das organizações populares o entendimento de que os recursos públicos devam ser reivindicados.

A segunda corrente, a libertária, agregou os operários anarquistas e os anarco-sindicalistas. Estes, por não reconhecer o Estado, não lutaram pelo ensino público e gratuito, ao contrário, atacaram o ensino público por considerar que servia ideologicamente à burguesia e ao clero. Por isso, eles fundaram suas próprias escolas, que compreendem: Universidade Popular, Centros de Estudos Sociais e as Escolas Modernas, todas construídas após muito esforço. Contudo, as dificuldades financeiras levaram à falência de algumas destas escolas, outras não resistiram às investidas contra as organizações operárias, principalmente quando se intensificou a luta operária entre 1917 e 1919. Com isto as escolas que ainda resistiram foram fechadas pela polícia.

Apesar de pouco tempo, Ghiraldelli Jr. (1986) considera a importância e a contribuição dos operários libertários para a Educação Popular no país no sentido de pautar uma educação a serviço da classe operária e não no sentido dos interesses dominantes, como existente naquela época, conforme destaca:

Apesar de toda a luta do professor João Penteado, as Escolas Modernas nº. 1 e nº. 2 foram fechadas após sete anos de contribuição à educação dos filhos dos trabalhadores paulistas. A grande lição que a vanguarda proletária tirou do episódio foi muito bem expressa por Maurício de Lacerda (deputado progressista da época). Maurício, em artigos para a imprensa operária, atacou o centro da questão, dizendo que por aquela época o país assistia a proliferação das “Ligas Nacionalistas”, que pretendiam combater o analfabetismo, porém, tais Ligas frente ao fechamento das Escolas Modernas se esconderam no mais profundo silêncio. Assim, no início dos anos vinte, nascia na vanguarda operária a consciência da não neutralidade da educação; os operários, graças ao ilustrativo episódio do fechamento das Escolas

Modernas, começaram a perceber que as propostas liberais de alfabetização, que caracterizaram aquilo que chegou até os dias de hoje como o “entusiasmo pela educação”, não tinham o mesmo significado do movimento por educação popular desenvolvido pelas lideranças operárias (GHIRALDELLI JR., 1986, p. 31, grifo do autor).

Além disso, no meio operário brasileiro, após a Revolução Russa de 1917, circulou um debate, nos jornais operários, sobre as perspectivas comunistas de Educação Popular. Uma das referências para este debate foram os avanços da Educação Popular, promovidos pelo Governo de Lênin na Rússia, com destaque para questões como a escola unitária, a participação dos trabalhadores na administração das escolas e uma visão do professor não como um abnegado, mas como um trabalhador assalariado.

Para Ghiraldelli Jr. (1986) a intervenção dos comunistas foi diferente da atuação dos libertários e socialistas. Para os comunistas da época, a Educação Popular seria aquela necessária para a politização dos trabalhadores. O autor confirma isso a partir do registro dos seguintes fatos: “Voltados para a tarefa de politização das massas os comunistas do PCB chegaram a promover uma série de cursos sobre o marxismo-lenismo. Assim, em 1925, em plena ilegalidade imposta pelo estado de sítio, o PCB realizou mais de trinta semanas de cursos ao proletariado” (GHIRALDELLI JR., 1986, p. 37).

Assim as organizações operárias deram suas contribuições para a construção de uma Educação Popular, com clara posição de classe, diferente das iniciativas até então existentes, que estavam a serviço da ordem. No tópico a seguir, analisaremos as iniciativas governamentais voltadas para a política educacional do período de 1930 ao civil-militar.

3.2 A POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: DA REVOLUÇÃO DE 30 AO REGIME CIVIL-MILITAR

Segundo Saviani (2013), a industrialização e a urbanização foram as bases materiais das novas ideias pedagógicas em evidência no Brasil, no período entre 1932 e 1969. Segundo esse educador, um modelo de industrialização, resultante da substituição das importações, ganhou fôlego, em meados de 1930. Com a crise do capitalismo de 1929, cuja principal expressão foi a queda da bolsa de Nova Iorque, a economia brasileira baseada na exportação de café, entra em colapso. Sem as receitas das exportações do café para financiar as importações de manufaturas, a saída foi investir na ampliação da industrialização interna. Contudo, o autor considera que essa mudança na base material do agrocomercial para o

urbano-industrial, encontra seu “gérmen” da industrialização e da urbanização na própria expansão da economia cafeeira em direção ao Oeste paulista, no século XIX. Diz o autor:

A implantação das estradas de ferro foi importante não apenas porque permitiu o escoamento mais rápido e a custos menores do café, nosso principal produto de exportação. Na verdade, as ferrovias constituíram-se na base de um processo de urbanização e industrialização. Com efeito, em torno de cada estação desenvolvia-se um núcleo urbano e constituíam-se oficinas de manutenção que absorviam mão de obra imigrante para as tarefas mecânicas de manutenção, reparo e substituição de peças das locomotivas e vagões, emergindo o gérmen de atividade industrial (SAVIANI, 2013, p. 188).

Percebe-se que, nesse momento, a atividade industrial estava emergindo de maneira diretamente dependente da economia cafeeira. Mas percebe-se também que a produção industrial deu um salto em função da substituição das importações oriundas da Europa, que teve queda da produção industrial em função da Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1918. Afirma Saviani (2013) que o complexo exportador cafeeiro gerou o capital-dinheiro que se transformou em capital industrial. Daí conclui-se que, no Brasil, o processo de industrialização ocorreu, desde o início, na forma da grande indústria, sem passar pelo artesanato e pela manufatura. Além disso, o modelo que orientou o processo de industrialização brasileiro foi o de substituição de importações. Isso significa que o país já estava inserido no mercado capitalista mundial, numa posição dominada. Quando o país assume esse processo de industrialização, o capitalismo mundial já estava na sua fase monopolista. Isso implica na existência do Estado intervencionista, que no período pós-29 adotou políticas protokeynesianas. No caso brasileiro, Saviani concorda “que o Estado implantado no Brasil, obviamente, de tipo capitalista, assumiu em todo o período pós-1930, a forma intervencionista” (SAVIANI, 2013, p. 350).

Assim, o processo de acumulação capitalista gerada pela cafeicultura levou ao desenvolvimento de novas forças produtivas, que gerou as contradições nas relações sociais de produção, e levou à ruína a oligarquia cafeeira. A burguesia industrial liderou o movimento da Revolução de 1930, que contou com a adesão, de setores da oligarquia dissidente, das classes médias urbanas, dos tenentes, do movimento de trabalhadores.

É nesse sentido que Saviani (2013) afirma que instalado o Governo Provisório, de 1930 até 1945, é possível perceber como se delineou o projeto de hegemonia da burguesia industrial por meio das políticas governamentais, inclusive na reorganização da política educacional. É o caso do ensino profissional, com a criação do Serviço Nacional de

Aprendizagem Industrial (SENAI), e as leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial.

Analisando esse mesmo processo histórico, Romalli (2010, p. 64) acrescenta e esclarece:

A Revolução de 1930, resultado de uma crise que vinha de longe destruindo o monopólio do poder pelas velhas oligarquias, favorecendo a criação de algumas condições básicas para a implantação definitiva do capitalismo industrial no Brasil, acabou, portanto, criando também condições para que se modificassem o horizonte cultural e o nível de aspirações de parte da população brasileira, sobretudo nas áreas atingidas pela industrialização. É então que a demanda social de educação cresce e se consubstancia numa pressão cada vez mais forte pela expansão do ensino. Mas, assim como a expansão capitalista não se fez por todo o território nacional e de forma mais ou menos homogênea, a expansão da demanda escolar só se desenvolveu nas zonas onde se intensificaram as relações de produção capitalista, o que acabou criando uma das contradições mais sérias do sistema educacional brasileiro.

Ainda segundo Romanelli (2010), os profissionais da educação apontavam as consequências da ausência de uma política nacional e reivindicavam, à União, uma política nacional de educação. Segundo Paiva (2003), a ausência de um plano nacional de educação acentuava ainda mais as disparidades econômicas existentes entre as diferentes regiões.

O fato é que o Governo Provisório manifestou apoio aos educadores renovados, que reivindicavam atenção à educação elementar. Na IV Conferência Nacional de Educação, em dezembro de 1931, o chefe do Governo Central e o Ministro da Educação e Saúde solicitaram aos educadores uma proposta política para a educação. Os desdobramentos desta Conferência foram o Convênio Estatístico firmado entre a União e os Estados, em 1931, e a ideia de um Manifesto que subsidiaria os educadores e fundamentaria a política nacional de educação.

Assim, foi lançado, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros, que influenciou a Assembleia Constituinte. Esses pioneiros pautaram um plano de ensino unitário e reformas educacionais atreladas às reformas econômicas. Os próprios educadores, reunidos em Niterói, em 1932, na IV Conferência Nacional de Educação, elaboraram o anteprojeto, com o título “Da Cultura e do Ensino”, que foi incorporado à Constituição de 1934. Segundo Paiva (2003, p. 134):

A Carta Constitucional reconhecia a educação como direito de todos, devendo ser o ensino primário “integral e gratuito e de freqüência (sic) obrigatória, extensivo aos adultos”; recomendava a tendência à gratuidade do ensino ulterior ao primário, deixava aos Estados a organização e manutenção de seus sistemas educacionais, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União; fixava as porcentagens mínimas a serem aplicadas na educação pelo Governo Central e Municípios (10%) e pelos Estados e Distrito Federal (20%) e, finalmente, determinava a criação de fundos especiais [...] para financiamento de obras educativas.

A Carta Constitucional resolvia um impasse que perdurava há tempos, com a interpretação equivocada, e até mesmo intencional, do Ato Adicional de 1834. Agora, estavam fixadas as bases para uma política nacional de educação com o estabelecimento da competência da União, como há tempos vinha sendo reivindicada pelos políticos e educadores. Contudo, nesta primeira fase, o Governo Central pouco fez efetivamente em favor da política educacional elementar. Essa atribuição ainda recaí, mais uma vez, quase que exclusivamente, sobre os Estados.

Vale destacar que a atuação do governo, no campo social, foi no sentido de regular as relações de trabalho e as demandas sociais, buscando transformar a luta de classes em colaboração de classes. Enfrentando, com a polícia, os componentes mais radicalizados do movimento operário, (BEHRING; BOSQUETTI, 2011), a instalação do Estado Novo, em 1937, não deixou de ser uma resposta às mobilizações populares e aos grupos de esquerda, organizados na Aliança Nacional Libertadora.

A política educacional do Estado Novo também merece atenção no que se refere às diretrizes e à ideologia. A preocupação do governo passou a ser a de usar a educação como ferramenta de difusão ideológica (cívica e moral), para o controle social, com atenção especial para a educação rural e para o ensino técnico-profissional. Para Paiva (2003, p. 141): “[...] a estratégia educacional vai além dos objetivos de capacitação da força de trabalho e de democratização do ensino elementar, prioriza a defesa da ordem social. Antes, como instrumento para recomposição do poder político; agora, como fator de contribuir para a sedimentação desse poder recomposto, como instrumento de difusão ideológica”.

Esse também é o entendimento de Shiroma (2000) ao afirmar que a educação tornou-se um mecanismo para equacionar a questão social, mecanismo de disciplina, controle corporal e ideológico. Esse foi o teor dos diversos decretos que compuseram as Leis Orgânicas do Ensino, entre 1942 e 1946. Assim, afirma a autora: “Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar da ordenação moral e cívica, da força de trabalho necessária à modernização administrativa. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma ‘harmoniosa’ da nação brasileira” (SHIROMA, 2000, p. 26).

Por isso, a política educacional do governo autoritário tem um caráter mais político do que técnico. O governo apelava aos Interventores para que ampliassem os sistemas estaduais de ensino. Em função disso, ou seja, diante de tais necessidades, o governo atuou em favor de

uma política nacional de educação, criou a Comissão Nacional do Ensino Primário, em 1938, responsável pela política de ensino primário; o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, como o objetivo de promover estudos e centralizar informações acerca da educação nacional e instituiu o Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, para atender as necessidades do ensino primário em todo o país.

No âmbito da sociedade civil, neste período, houve duas forças políticas que disputavam a hegemonia do campo educacional. O primeiro era um coletivo organizado na defesa de interesses da Igreja Católica, que se organizou na Conferência Católica Brasileira de Educação (CCBE). Já o segundo grupo era formado por educadores e intelectuais, organizados na Associação Brasileira de Educação (ABE), também conhecido como os Pioneiros, que defendiam um projeto de nacionalidade, demandado pelo processo de industrialização. Para Shiroma (2000), essa divergência era apenas aparente, pois essas duas correntes não colocaram em questão as relações sociais vigentes, ao contrário, adequaram-se às mesmas. Cabe o registro feito pela autora de uma voz destoante, de José Neves, do Sindicato dos Trabalhadores do Ensino, contrário aos limites da Escola Nova e que reivindicava o direito de acesso à educação pelos trabalhadores.

O governo tratou de acomodar essas forças na Constituição, promulgada em 1934. Aos Pioneiros, asseguravam a proposta de ensino primário obrigatório, gratuito e universal, e a da ampliação da competência da União; e aos católicos, as garantias do ensino religioso nas escolas, da manutenção da liberdade de ensino, do reconhecimento dos estabelecimentos privados e do papel da família na educação.

Ao término do Estado Novo, o projeto educacional estava constatado nos marcos legais: Constituição de 1934 e nas Leis Orgânicas do Ensino. Segundo Shiroma (2000), isso representou a vitória das forças conservadoras e privatistas e trouxe sérios prejuízos pela falta de recursos públicos, o que limitou a ampliação das oportunidades educacionais para a classe trabalhadora brasileira.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, estabeleceu-se um clima de paz e democracia. Isso reverberou no Brasil, criando um consenso em defesa da redemocratização, que resultou nas eleições de 1945. As forças políticas voltaram a se organizar, em nível nacional, em quatro principais agremiações partidárias: a União Democrática Nacional (UDN), que congregou segmentos ligados às altas finanças, às empresas estrangeiras, aos banqueiros, à burguesia comercial e às classes médias urbanas; o Partido Social Democrático (PSD), formado por segmentos ligados à máquina política e à burocracia governamental,

montadas durante o Estado Novo, proprietários de terras e empresários industriais “nacionalistas”; o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), criado por Getúlio Vargas, que costurou apoio com a as organizações sindicais corporativas; e o Partido Comunista Brasileiro (PCB), líder do movimento operário.

Nas eleições de dezembro de 1945, o PSD foi o partido que elegeu o presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, e logo formou uma coalizão conservadora, que contou com a adesão da UDN. Daí porque o ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, foi uma indicação deste partido.

Passada a euforia democrática, numa conjuntura internacional pautada pela disputa entre capitalismo e socialismo e, de um conservadorismo interno liderado pelo presidente eleito, os trabalhadores foram reprimidos e impedidos de se organizarem politicamente. O PCB, que teve expressivos ganhos políticos nas eleições de dezembro de 1945, conseguiu eleger 16 deputados para a Assembleia Nacional Constituinte e um Senador. Contudo, o registro do partido foi cassado em maio de 1947, fato que inviabilizou o exercício dos mandatos letivos. Em janeiro de 1948, todos os mandatos dos parlamentares comunistas foram extintos. Mais um ataque contra os direitos políticos dos trabalhadores foi posto com o decreto que fechou a Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil e as Uniões Sindicais de estados e municípios.

No que se refere à política educacional, um dos destaques é para o que foi assegurado no texto constitucional. A Constituição, promulgada em setembro de 1946 expressou o conteúdo da reforma educacional dos pioneiros, como a descentralização do ensino, a vinculação orçamentária para as três esferas de poder e um ensino com foco na eficiência. Prevalencia, assim, a perspectiva do movimento renovador, que pautava uma educação pública, universal e gratuita de caráter técnico-científica.

Saviani (2013) constata um conflito entre os defensores da escola pública e os defensores das escolas privadas como uma das principais disputas do campo educacional, travadas no âmbito da sociedade civil e da sociedade política. Do lado dos grupos privados de educação, pode-se destacar a manifestação expressa no ataque do deputado padre Fonseca e Silva em pronunciamento, na Câmara Federal, de novembro de 1956, em reação à conferência, “A escola pública, universal e gratuita”, proferida por Anísio Teixeira, no primeiro Congresso Estadual de educação Primária, realizado em setembro de 1956, em Ribeirão Preto, São Paulo. Na mesma ocasião, atacava também a atitude do deputado Carlos Lacerda, em apresentar um substitutivo, em dezembro de 1958, que contém as deliberações

dos grupos privados, retiradas do Terceiro Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino.

Em defesa da educação pública, nas décadas de 50 e 60, Saviani (2013) identificou três correntes: a corrente liberal-idealista, representada por seguimentos ligados ao Jornal *O Estado de São Paulo* e alguns professores da área de filosofia e história da educação, da Universidade de São Paulo (USP); a liberal-pragmática, representada pelos educadores, como Anísio Teixeira, do movimento renovador, ou os Pioneiros da Educação Nova; e a terceira corrente, de tendência socialista, que agregou políticos e intelectuais como Florestan Fernandes, que procuravam compreender a educação a partir de seus determinantes econômicos e sociais e, como um fator de transformação social. Assim Saviani (2013, p. 292) resume o conflito entre o público e o privado perante a escola:

[...] o conflito escola particular *versus* escola pública empolgou a opinião pública. Entram em cena os mais variados tipos de organização que compõem a sociedade civil. A Igreja mobilizou todos os seus quadros na defesa da posição que correspondia aos interesses privatistas. A imprensa movimentou-se, posicionando-se alguns órgãos a favor da escola pública e outros do lado da escola privada. A revista *Vozes*, órgãos da Igreja, perfilhou a posição privatista, tendo publicado, entre janeiro de 1957 e fevereiro de 1962, em torno de 84 matérias relacionadas às diretrizes e bases da educação. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgãos do INEP, entre setembro de 1956 e dezembro de 1963 publicou trinta matérias sobre o tema, compreensivelmente a maioria delas acolhendo colaborações favoráveis à escola pública.

Essa disputa resultou numa acomodação de interesses das principais forças, como pode ser constatado na Lei de diretrizes e Base (LDB), promulgada em dezembro de 1961. Esta prática de acomodação de interesses divergentes na elaboração de políticas ganha seu lugar nas políticas educacionais e começa a marcar sua trajetória. Na LDB, foi assegurada aos defensores da escola pública “a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino” (SAVIANI, 2013, p. 307), e garantidas as concessões ao ensino privado.

A década de 1960, para Saviani (2013), foi de intensa experimentação educativa (escolas experimentais, colégio de aplicação, ginásios e colégios vocacionais, renovação do ensino de matemática e ciências), onde predominou a concepção pedagógica renovada. Nesta mesma década, houve a mobilização dos universitários em defesa da reforma universitária e seu envolvimento com o trabalho junto à cultura popular. Como também mais uma renovação da pedagogia católica, agora, sob a influência do Concílio Vaticano II e da Teologia da Libertação, que levou educadores católicos a se engajarem em processos educativos voltados

para a libertação da população oprimida. Essa movimentação pedagógica resultou em três correntes: “pela esquerda, resultou nos movimentos de educação popular e na pedagogia da libertação [...]; pelo centro, desembocou nas pedagogias não diretivas que se expressaram na divulgação das ideias de Karl Rogers, de A. S. Neill com a escola Summerhill e de alguns ensaios de experimentação baseadas na pedagogia institucional [...]; pela direita, será articulada a pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2013, p. 339).

É a partir de 1970 que a pedagogia tecnicista torna-se hegemônica, respondendo assim às novas demandas produtivas. Além disso, porém, vale ressaltar como as políticas educacionais, para o período de 1945 e 1964, foram marcadas por várias campanhas que sofreram sucessivas interrupções. Segundo Paiva (2003), a educação, principalmente a educação de adultos, assumia papel fundamental na recomposição do poder político e das estruturas sociais do país. Já nos anos 60, surgem movimentos que pretendem não apenas formar eleitores, mas cidadãos conscientes de seu papel no processo de desenvolvimento econômico do país.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi uma das primeiras e resultou do Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1947. Este foi convocado pelo Ministério da Educação, e contou com a participação da sociedade civil. Foi um espaço de trocas de experiências educativas e exposição de trabalhos acerca da educação de adultos, apontando sugestões para a lei Orgânica de Educação dos Adultos.

A CEAA funcionou entre 1947 e 1963, com o objetivo de preparar força de trabalho nas cidades, integrar os imigrantes nos Estados do Sul e melhorar a situação do país nas estatísticas internacionais. “Seu fundamento político, ligado à ampliação das bases eleitorais, se acompanhava das ideias de ‘integração’ como justificativa social e de ‘incremento da produção’ como justificativa econômica.” (PAIVA, 2003, p. 207, grifos da autora).

Além disso, o objetivo da campanha era combater as ideias anarquistas e socialistas. A Campanha era um instrumento da democracia liberal que deveria combater as ideologias estranhas que colocavam em risco o equilíbrio eleitoral das oligarquias. Por isso, o programa de educação de adultos nem sempre era bem recebido, porque formando novos eleitores, poderia modificar o equilíbrio eleitoral dos municípios e enfraquecer os chefes políticos. Paiva (2003) constata que nas eleições de 1950 e 1960, para a Presidência da República, um grande número de eleitores desobedeceu às lideranças políticas tradicionais. Para ela, se a CEAA não educou como se pretendia os educandos, ao menos alfabetizou ou semialfabetizou um número expressivo de pessoas que conquistaram seus direitos políticos.

A política de educação apresentada no plano da CEAA, aprovada em janeiro de 1947, recomendava o aproveitamento da rede de ensino existente e a ampliação de classes de alfabetização regidas por voluntários, organizados nos Centros de Cultura Popular, junto às bibliotecas municipais e em missões culturais. “Tudo fazia parte de uma estratégia que visava conduzir a comunidade a participar da alfabetização de adultos como tarefa cívica e por isso foi aberto o voluntariado, cuja função era manter aceso o interesse pela instrução popular e criar uma mística em torno do problema” (PAIVA, 2003, p. 219).

Da CEAA, precisamente das Missões Rurais de Educação de Adultos que a compunha, se cria e desmembra outra campanha, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), em 1952, específica para a educação rural, que se efetiva por meio do programa de desenvolvimento comunitário. Nesta Campanha, é criado o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA), em abril de 1957, cujo objetivo era fomentar a criação de Sistemas rádio educativos regionais.

A CNER, por meio das Missões Rurais de Educação e dos Centros de Treinamento, chegava ao interior para estimular a elevação dos padrões de vida e a solução dos problemas coletivos por meio da organização comunitária. Abria-se mão dos métodos educativos, da reflexão sobre a sociedade, das determinações do modo de produção e acreditava-se que, com a aplicação das técnicas sociais, a educação comunitária chegaria ao desenvolvimento rural.

A partir de 1954, essas campanhas entram numa fase de declínio pelo desinteresse dos voluntários, que praticamente deixaram de existir. Paiva (2003) constata que parte dos problemas foi a irrisória remuneração e/ou o não pagamento aos professores, mas não deixa de reconhecer onde a Campanha trouxe resultados: “As atividades da Campanha, com toda sua precariedade, formando grandes contingentes de semianalfabetos, contribuíram – entretanto – juntamente com a maior difusão do ensino primário para a diminuição dos índices de analfabetismo: eles caíram de 55% em 1940 para 49% em 1950 e para 39% em 1960, apesar do elevado crescimento da população” (PAIVA, 2003, p. 222).

Cabe acrescentar que Paiva (2003) registra também que, nesse período, o surgimento das iniciativas privadas em educação, ligadas à Igreja Católica, influenciaram as políticas educacionais, como o Serviço de Assistência Rural (SAR) e a Rede Nacional de Rádios Católicas (RENEC). A experiência da Igreja levou o Governo Jânio Quadros a firmar o convênio com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o que resultou no Movimento de Educação de Base (MEB), regulamentado pelo decreto nº 50.370 de 1961. Este

movimento consistiu na criação de uma rede de escolas radiofônicas que levou conteúdos educativos gerais para a população rural dos Estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

No período entre 1958 e 1964, que sucedeu ao fracasso das campanhas anteriores promovidas pelo Departamento Nacional de Ensino (DNE), foram lançadas novas campanhas, como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA), o Programa de Emergências e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Essas novas campanhas foram provenientes dos resultados do Segundo Congresso Nacional de Educação e Adultos, em 1958, motivado exatamente pelo declínio dessas campanhas de alfabetização. Convocado e patrocinado por muitas entidades públicas e privadas, e com o apoio do Ministério da Educação e Cultura, o Congresso teve o objetivo de fazer um balanço da política de educação e apontar novas diretrizes para a educação de jovens e adultos. Para a autora:

A convocação do Congresso resultou da convicção de que as condições do país tinham mudado, que as novas condições exigiram providências no terreno da educação dos adultos e que os programas existentes não poderiam oferecer diretrizes válidas ao governo nessa tarefa. [...] A importância que a educação dos adultos assumia no final do governo Kubitschek parecia, assim, ligar-se às idéias (sic) desenvolvimentistas então difundidas (PAIVA, 2003, p. 253).

Neste encontro, foram apresentadas várias posições ideológicas. Uns argumentavam em favor de uma educação que prevenisse a subversão, outros na defesa da educação que fortalecesse a democracia. Nesse meio, surgem as ideias referentes à educação e à defesa do nacionalismo, como a apresentada por Paulo Freire. Segundo Paiva (2003), o Segundo Congresso marca um momento de transformação das ideias educacionais do país e o início de um novo período da educação de adultos. Daí surgem os fundamentos da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

A CNEA, criada em 1958, pretendia ser um programa experimental destinado à educação popular em geral. Esse programa resultava do reconhecimento, por parte de educadores e economistas ligados ao governo Juscelino Kubitschek, de que o desenvolvimento educacional seria a condição para o desenvolvimento econômico e não o contrário. Por limitação orçamentária, a CNEA, foi executada inicialmente como projeto piloto em um município por região. Posteriormente, a campanha teve um crescimento significativo, no ano de 1959, mas sofreu nos anos seguintes dificuldades financeiras até sua extinção em 1963.

Mesmo assim, entre 1962 e 1963 o governo lança dois programas, a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA) e o Programa de Emergência. O MNCA, criado logo após a renúncia de Jânio Quadros, foi retomado pelo presidente João Goulart, em maio de 1962, como uma alternativa para antigas campanhas suspensas no MEC, enquanto não se aprovava o Plano Nacional de Educação. Paiva (2003, p. 254) afirmar que:

A Mobilização era instituída em regime especial de financiamento a fim de construir para o “desenvolvimento social e econômico”, incorporando os serviços das Campanhas federais preexistentes: da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos do DNE, da Campanha Nacional de Educação Rural, da Campanha de Construção de Prédios escolares, da Campanha de Extensão da escolaridade e Educação Complementar e da Campanha de Merenda Escolar.

Contudo, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, em setembro de 1962, que determinou a reorganização da MNCA, este acabou sendo substituído pelo Programa de Emergências, cujo objetivo era ampliar e melhorar o ensino primário e a alfabetização de adultos, com recursos que seriam provenientes do FNEP. Segundo Paiva (2003), desse novo programa pouca coisa foi executada, com exceção da impressão de cartilhas. Diz a autora, “[...] esta parece ter sido uma das poucas partes da programação que foi realmente cumprida, com enorme desperdício de recursos, num programa que sobreviveu apenas seis meses.” (PAIVA, 2003, p. 257).

Essa curta duração do Programa de Emergência se deveu à aplicação das atribuições da União para com as políticas de educação básica, conforme previa a LDBEN, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, e o Plano Nacional de Educação, em setembro de 1962. A Coordenação do PNE, criada em fevereiro de 1963, passou a planejar e coordenar a política de educação básica do Governo Federal. Com isso, o Programa de Emergência, e todas as campanhas mantidas pela União, sofreram extinção através do decreto nº 51.867, de 26 de março de 1963. A partir de então, cabia ao Governo Federal apenas cooperar financeiramente, prestar assistência técnica, desenvolver pesquisas pedagógicas, estabelecer as diretrizes gerais e convocar seminários e congressos, cabendo a execução dos serviços educativos básicos aos governos estaduais e municipais (PAIVA, 2003).

Essas políticas educacionais em sucessivas mudanças refletiam um contexto político e econômico que se acirra no governo de João Goulart. O país vivia uma crise econômica decorrente da redução dos índices de investimentos, da diminuição da entrada de capital externo, da queda da taxa de lucro e do crescimento da inflação. Em decorrência disso, crescia a organização de sindicatos de trabalhadores, a organização política de camponeses,

estudantes e militares subalternos, além de toda uma mobilização popular que reivindicava reformas agrária, econômica e educacional, entre outras.

O Estado brasileiro, de 1951 até 1964, foi caracterizado pelo modelo nacionalista desenvolvimentista, com ressalvas para o governo de Juscelino Kubitschek. Isso porque sua política econômica continha uma contradição: incentivava as empresas estrangeiras, mas pregava em nível ideológico a defesa do nacional desenvolvimentismo.

Contudo, no mesmo período, metade da industrialização havia sido atingida, tanto dos bens de consumo não duráveis, como dos bens de consumo duráveis, o que provocou o esgotamento do modelo de substituição das importações. Para Saviani (2013, p. 362):

[...] se os empresários nacionais e internacionais, as classes médias, os operários e as forças de esquerdas se uniram em torno da bandeira da industrialização, as razões que os moveram na mesma direção eram divergentes. Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda, tratava-se apenas de uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, *royalties* e dividendos e as reformas de base (tributária, financeira, bancária, agrária, educacional etc.).

Como consequência do acirramento da contradição, o PSD rompe a aliança com o PTB e se aproxima da UDN. Com isso, o PTB é obrigado a se aproximar das forças de esquerdas. A eleição de 1960 já expressou essa acomodação política. Com a eleição de presidente separada da de vice-presidente, Jânio Quadros eleito presidente, representando a aliança liderada pelo UND, ao não assumir o modelo econômico desnacionalizante, foi pressionado e acabou renunciando. Assumiu o vice-presidente eleito, João Goulart, pela aliança trabalhismo, massas operárias e nacionalismo. Com isso, persiste o impasse entre o modelo econômico desnacionalizante e a ideologia nacionalista, “que desembocou no ‘internacionalismo autoritário em sua vertente militarista’” (SAVIANI, 2013, p. 352). Isto é, o golpe militar de 1964 foi um ajuste da ideologia político ao modelo econômico.

Paiva (2003) ao analisar a conjuntura política do período que antecede o golpe, com seus nexos com a política educacional, com ênfase nas consequências políticas das precárias campanhas de alfabetização dos últimos governos, considera:

Os últimos meses do ano de 1963 e os primeiros de 1964 se caracterizaram pela constante ameaça de golpes e contra-golpes. A radicalização política do período foi acompanhada por intensa mobilização dos diversos grupos políticos e já então se intensificara a conspiração de militares e elementos conservadores. [...] Naquele momento, a multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada

pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas; [...] (PAIVA, 2003, p. 287).

Instalado o regime militar, a doutrina da interdependência formalizada na ESG, se impôs como ideologia política correspondendo ao modelo econômico desnacionalizante. Para Saviani, a ruptura deu-se no nível político e não no âmbito socioeconômico. O autor reitera: “senão tendo havido ruptura, mas continuidade no plano socioeconômico, compreende-se que tenha havido continuidade também na educação” (SAVIANI, 2013, p. 364). Daí, “foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente, articulado com a doutrina da interdependência” (SAVIANI, 2013, p. 364).

Com isso, a política educacional passou a ser orientada por uma educação de tendência produtivista, por meio da pedagogia tecnicista cuja matriz é a teoria do capital humano, formulada por Theodore Schultz. A difusão dessa tendência pedagógica se deu a partir do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), criado em 1961 por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e São Paulo, em parceria com empresas multinacionais e a ESG. Saviani (2013) destaca duas atividades desenvolvidas pelo IPES que representa bem a questão: um simpósio sobre a reforma da educação e o Fórum “A educação que nos convém”. O documento básico do simpósio versava sobre o “vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos de economia da educação, que consideram os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda” (SAVIANI, 2013, p. 343).

Essas concepções foram incorporadas à política educacional por meio das reformas educativas: universitária, dos ensinos de 1º e 2º graus, e pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Num sistema de ensino com baixo índice de atendimento e alto índice de evasão, soma-se à repetência, que impedia o alcance do desenvolvimento, com segurança, o modelo econômico dependente, como esperava o Governo Civil-Militar.

Mas, diante da necessidade de preparar força de trabalho para elevar a produtividade do sistema escolar, foi adotado o modelo organizacional no campo da educação, sintetizado na expressão da pedagogia tecnicista. Saviani (2013, p. 381) considera que a concepção pedagógica tecnicista se fundamenta “no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo

semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”.

A maioria dos programas educativos ou das campanhas foi extinta; os poucos que permaneceram sofreram restrição e revisão de conteúdo. “Entre os grandes movimentos sobreviveu apenas o MEB, em virtude de seu vínculo com a CNBB, mas tal sobrevivência custou a revisão de sua metodologia, de seu material didático e da orientação do programa” (PAIVA, 2003, p. 288). Além da colaboração do MEB, o regime militar contou com o apoio de outro movimento de educação popular de origem religiosa, a Cruzada da Ação Básica Cristã, também conhecida como Cruzada ABC. Ela surgiu da iniciativa do trabalho de educação de adultos, desenvolvido por um grupo de professores do Colégio Evangélico Agnes Erskine, de Recife, Pernambuco, em 1962. Dessa iniciativa surgiu a Promoção Agnes, convênio firmado entre o Colégio Agnes e o governo do Estado de Pernambuco, para a oferta de educação de adultos. O alinhamento de parte da sociedade civil ao regime militar não se resume aos dois exemplos, o MEB e a Cruzada ABC. Outros casos, como constatado por Shiroma (2000): o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), O Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ).

Todo esse processo atendia aos preceitos da política econômica implementada pelos militares e estava em sincronia com a necessidade do capital internacional, cuja meta principal era restaurar as altas taxas de lucro. Isto se deu com a ampliação da produção e do consumo dos mercados de bens fordistas e pela rentabilidade do capital financeiro estrangeiro. Mais uma vez, manteve-se o princípio da modernização conservadora, onde a economia nacional ficou subordinada ao capital estrangeiro. Esta política econômica garantiu altas taxas de crescimento, entre 11% e 14% ao ano, o chamado “milagre econômico” que, por sua vez, permitiu breve incremento da política social que possibilitou certa legitimidade ao governo, por parte de segmento da sociedade civil, até seu esgotamento nos fins da década de 1970. Como afirmam as autoras, “no contexto de perda das liberdades democráticas, de censura, prisão e tortura para as vozes dissonantes, o bloco militar-tecnocrático-empresarial buscou adesão e legitimidade por meio da expansão e modernização de políticas sociais”. (BEHRING; BOSQUETTI, 2011, p. 136).

À medida em que o regime se desarticulava e reprimia as forças sociais opositoras, implementava a reforma da educação, que ampliou a oferta da educação, com a obrigatoriedade escolar para a faixa etária dos 7 aos 14 anos, mas manteve a seletividade do

acesso ao ensino. “A expansão do sistema educacional foi grande, mas ficou também evidente que não foi suficiente para atingir a população em idade própria para receber educação escolar” (ROMANELLI, 2010, p. 83). Esta autora constata que 70% da população, da faixa etária entre 5 e 24 anos, estava fora da escola em 1970. Para a faixa etária entre 7 a 14 anos, 33,8% das crianças estavam fora da escola, na zonal rural, o percentual era de 74,40% das crianças. Outro dado importante constatado pela autora foi a seletividade do ensino na passagem da 1ª para a 2ª série, que impedia a progressão de 57% das crianças (ROMANELLI, 2010). Na interpretação de Shiroma (2000, p. 39), também, essa política foi precarizada: “No momento, então, em que a escola básica com oito anos de obrigatoriedade exigia uma intervenção clara em seus desdobramentos, fortes investimentos para sua implementação em todo território nacional, ampla discussão com educadores e educadoras de todo o país, o governo limitou-se a ampliar o clientelismo e a formular projetos de gabinete”.

Esses programas educacionais de gabinete compunham parte das iniciativas de busca de legitimidade por parte do Governo Civil-Militar, mas os resultados foram ineficientes, como comprova (SHIROMA, 2000, p. 44):

Em meados da década de 1980, o quadro educacional brasileiro era dramático: 50% das crianças repetiam ou eram excluídas ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população eram analfabetos, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola. Além disso, 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações. Ademais, é importante lembrar que 60% da população brasileira viviam abaixo da linha da pobreza.

Com a crise econômica se agravando, o Governo Civil-Militar perdia cada vez mais poder de repressão e diversos segmentos sociais tornavam públicas suas insatisfações. O quadro era de uma inflação que pulou de 91,2%, em 1981, para 217,95%, em 1985, acentuando mais a crise de endividamento que levou ao empobrecimento generalizado, crise dos serviços públicos, desemprego e alto índice de informalidade da economia. Nesse cenário, o regime militar perdeu legitimidade e terminou oficialmente em 1985, com uma sucessão conturbada e inesperada. Havia forte mobilização de amplos setores da sociedade pelas eleições diretas, mas uma manobra política resultou na eleição indireta de Tancredo Neves, cuja morte conduziu José Sarney, aliado histórico dos militares, à presidência.

Cabe acrescentar que a educação escolar para o meio rural, Educação Rural, atualmente compreendida como Educação do Campo, chegou tardiamente de forma muito mais precarizada se comparada com a política educacional urbana. Segundo Nascimento (2009), o ensino no Brasil, da Colônia até a expulsão dos jesuítas em 1759, esteve centrado

nas humanidades e letras apenas para uma ínfima parcela da população, elite colonial brasileira, excluindo escravos, mulheres e agregados. Mesmo sendo um país predominantemente agrário, os textos constitucionais de 1824 e de 1891 não mencionam nada acerca da educação rural. Na verdade, isto revela que “o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses é resquício de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo” (NASCIMENTO, 2009, p. 160).

Só a partir de 1930 é que a educação para o meio rural começou a ser debatida no Brasil, mas numa perspectiva salvacionista, isto é, uma proposta de educação cujo objetivo era conter o êxodo rural e elevar a produtividade no campo, o chamado ruralismo pedagógico. Para Nascimento (2009), a educação para o meio rural começou a ser contemplada pelas reformas educacionais a partir de 1930. Entretanto, “o ensino laico, gratuito e de qualidade proposto a partir dos anos de 1930 com várias reformas educacionais tinham mesmo o interesse dualista em perpetuar a diferenciação entre escolas para os filhos da elite (ensino intelectual) e escolas para os filhos dos trabalhadores rurais e operários da cidade (ensino profissional)” (NASCIMENTO, 2009, p. 161).

Isto porque a principal preocupação do modelo de educação para o meio rural estava em “eliminar um perigo extremamente preocupante às elites agrárias, os conflitos no campo” (NASCIMENTO, 2009, p. 162). Até mesmo os Pioneiros da Educação, com seus ideários de defesa da educação, não romperam com a dualidade entre a educação urbana e a rural. Eles manifestaram uma preocupação com uma escolarização voltada para capacitação profissional, para servir ao sistema capitalista em crescente industrialização.

Nesse sentido, durante os governos liderados pelo Presidente Vargas, foram construídas propostas de educação para o meio rural, formuladas por segmentos sociais hegemônicos, como: a Sociedade Brasileira de Educação Rural, em 1937; a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), em 1948; e a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), em 1948. Nascimento (2009) aponta que a ênfase dada à educação para o meio rural, nesse contexto, esteve voltada às ações de extensão rural. Assim, as primeiras iniciativas, tanto da sociedade civil quanto da sociedade política, voltadas para a educação para o meio rural, estiveram ligadas a uma demanda economicista. Acerca desta questão, a principal expressão forma os programas de extensão rural e as campanhas educacionais. Nascimento (2009, p. 163) afirma:

Para o Programa de extensão rural, o homem do campo encontrava-se numa condição de carência e, por isso, devia ser assistido e protegido. Tratava-se de uma opção política conservadora que pretendia ocultar uma luta de classe existente historicamente no bojo dessas relações contraditórias. Por isso, nos anos de 1950, o Estado Brasileiro criou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), bem como o Serviço Social Rural (SSR) com o objetivo de preparar novos técnicos. Com isso, dois movimentos despontam no cenário político brasileiro, a saber: a Campanha de Educação de Adultos e as Missões Rurais de Educação de Adultos que pretendia desenvolver economicamente as comunidades rurais.

Com isso, percebe-se que a educação voltada para o meio rural tem um objetivo de estabelecer um consenso junto à classe trabalhadora no campo por meio do alívio da pobreza. Em um país que historicamente tem o campo como um espaço de grandes conflitos entre classes sociais antagônicas, esses conflitos são inevitáveis, porque são resultados da grande concentração da posse e propriedade da terra por parte da elite agrária. Dessa contradição surgem, por exemplo, nos anos de 1950 e 1960, as lutas camponesas e sua articulação com movimentos que resultam na inserção da Educação Popular no Campo, surgindo ainda as Ligas Camponesas; fortalecendo alguns Sindicatos de Trabalhadores Rurais; e criando a articulação de camponeses com movimentos como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Assim, Nascimento (2009) compreende esse processo histórico de luta camponesa pela educação como um momento de renovação das esperanças. Sobre isso ele afirma:

Foi um momento de fortalecimento das esperanças, pois a proposta pedagógica de Paulo Freire alicerçada na educação libertadora e popular tinha como pressupostos básicos a solidariedade e a práxis. Em nossa concepção, a solidariedade e a práxis eram elementos políticos, sociais, econômicos e culturais do que chamo de emancipação consciente. A educação popular proporcionou exatamente essa forma de resistência/contestação da escola tradicional e liberal-burguesa e, por outro lado, alavancou o debate sobre a conscientização do “cidadão” diante das pressões promovidas pelo capitalismo exploratório o que contraria um tipo de escola voltada para a submissão e a subserviência das classes subalternas (NASCIMENTO, 2009, p. 164).

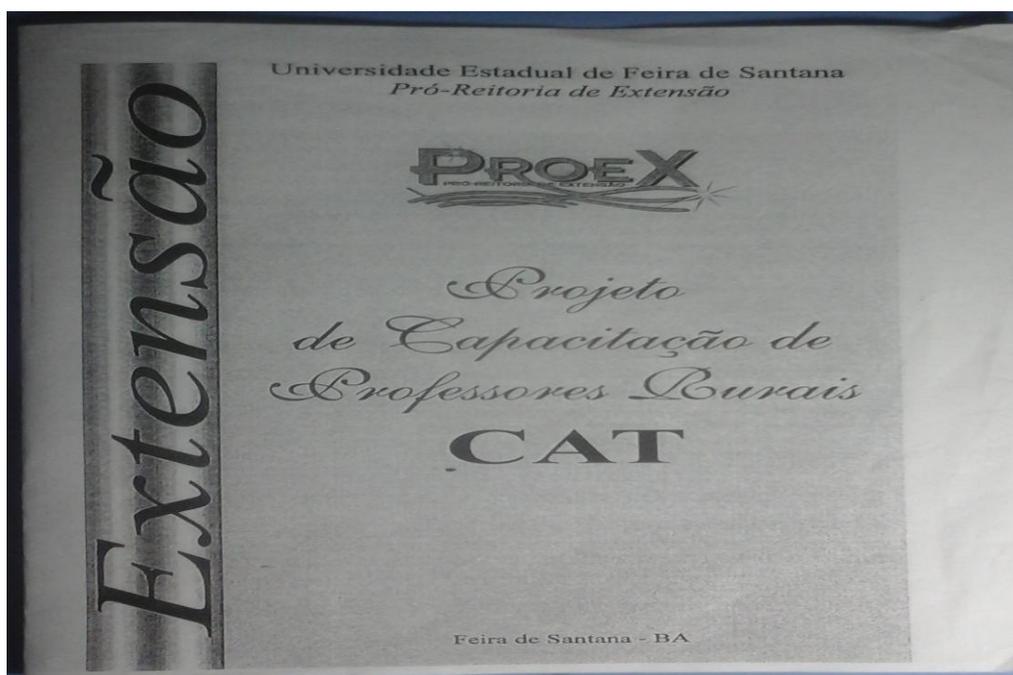
Essa perspectiva de Educação Popular sofreu a reação de forças conservadoras no âmbito do Estado político, por meio da criação do programa “*Aliança para o Progresso*” e o desenvolvimento de programas setoriais como a SUDENE, SEDESUL, INBRA, INDA e INCRA, que tinham como principal objetivo “*conter o expansionismo dos agrários e das lutas camponesas*” (NASCIMENTO, 2009, p. 164, grifos do autor). Com a implantação do golpe militar de 1964, os programas de extensão rural tornaram-se mais incisivos, consolidando a contraposição à Educação Popular. Assim, prevaleceu a hegemonia conservadora, por meio de uma política educacional precarizada para o meio rural cuja principal expressão foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Só no processo de perda de hegemonia do Governo Civil-Militar, a classe trabalhadora retoma abertamente o processo de luta, nos fins de 1970 e na década 1980. Naquele momento, segmentos da classe trabalhadora no campo se articularam com movimento que resultou na criação do Movimento dos Sem Terra (MST) e, no ano de 1987, a Educação Popular entra na agenda de luta do MST, com a criação do Setor de Educação do MST. A partir daí, dá-se todo o movimento que resulta no Movimento de Educação do Campo.

O Projeto CAT (Figura 01) é parte desse movimento de renovação da educação rural e que, posteriormente, passou a se chamar Educação do Campo. Ele surgiu no ano de 1994, e se constituiu como uma proposta de Educação Rural. Contudo, a proposta do CAT partiu da denúncia de uma política educacional que relegou os trabalhadores rurais ao total abandono e, também, negou uma perspectiva de ensino rural fundamentado no ruralismo pedagógico. Mas não se limitou a denúncias, o Coletivo do Projeto CAT defendeu e propôs uma política educacional capaz de melhorar a qualidade de vida dos trabalhadores do campo.

Para tal objetivo, uma das propostas do projeto CAT foi/é capacitação de professores rurais, educadores tratados com a nova nomenclatura de professores do campo. E mais, o Projeto fez parte do processo de constituição do movimento de Educação do Campo e da formulação de parte das políticas públicas sociais de educação para as escolas do campo, assunto a ser tratado mais detalhadamente nos capítulos posteriores.

Figura 01 – Panfleto da PROEX – UEFS para divulgação do Projeto CAT, 1998



Fonte: Arquivo do Projeto CAT, UEFS (1998)

3.3 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Na análise de Saviani (2013), a crise do capitalismo na década de 1970 conduziu à reestruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo⁹ pelo toyotismo¹⁰. Com isso, “a importância da escola para o processo econômico-produtivo foi mantida, mas a teoria do capital humano assumiu um novo sentido” (SAVIANI, 2013, p. 429). Se antes a lógica econômica estava centrada em demandas coletivas, após essa crise, a lógica passou a ser a satisfação de interesses individuais e privados. “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos” (SAVIANI, 2013, p. 430), atendendo à lógica do crescimento excludente, em substituição ao desenvolvimento inclusivo que se buscava alcançar no período keynesiano.

Além disso, a concepção produtivista que se desenvolveu a partir da década de 1960 e contou com a adesão da teoria do capital humano se mantém hegemônica nos anos de 1990, assumindo a forma neoprodutivista. Assim, a nova ordem econômica, denominada pós-fordista e pós-keynesiana fundamenta-se na exclusão. Esta compreende dois sentidos, o primeiro, admite, inicialmente, que não há lugar para todos, e num segundo sentido, a exclusão é pressuposta porque, com a crescente automação do processo produtivo, o modelo econômico dispensa, progressivamente, a força de trabalho. Diante desse quadro, para Saviani (2013, p. 431): “Configura-se, então, [...] uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos”.

Com uma concepção produtivista fundamentada no individualismo e na exclusão, as referências pedagógicas a serviço dessa lógica produtiva, a pedagogia tecnicista, na década de 1990, passa a valorizar os mecanismos de mercado, a iniciativa privada, as organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e as iniciativas do setor público. Por isso, altera-se o papel do Estado e das instituições escolares. Em lugar da padronização e do controle rígido do processo, conforme o tecnicismo de base taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, de acordo com o toyotismo. Assim, estabelece o neotecnicismo, isto é, um controle que se desloca do processo para os resultados. Agora é pela avaliação dos resultados

⁹ O fordismo foi um modelo produtivo baseado na instalação de grandes fábricas com tecnologia pesada de base fixa.

¹⁰ O toyotismo emprega o uso de tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, com trabalhadores instáveis e polivalentes, com produção diversificada e em pequena escala.

que se busca a eficiência e produtividade. Daí “a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado” (SAVINAI, 2013, p. 441).

Corroborando com Saviani (2013), Melo (2003), considera que a partir da década 70, houve ruptura com a política keynesiana e a superação do fordismo estabeleceu novas relações sociais capitalistas de produção, decorrente da incorporação intensa da ciência e tecnologia ao trabalho. Isso foi acompanhado da ampliação do protagonismo das massas, da socialização do trabalho e da participação política.

Assim, o neoliberalismo, como um projeto de sociabilidade, consolidou-se no mundo a partir do final da década de 70, resgatando e superando princípios do liberalismo clássico. Ele foi impulsionado pela crise econômica dos anos 70, que provocou forte queda nas taxas de lucro das empresas e bancos ao redor do mundo. Segundo Melo (2003, p. 50), o neoliberalismo está fundamentado

na concepção do mercado como mecanismo natural, a-histórico e autônomo de regulação econômica e social universal; nas escolhas e competências do indivíduo humano como base de regulamentação do sistema de preços; no individualismo como um valor moral radical; na mercadoria como expressão máxima da realização da produção humana; e no Estado como regulador, não do mercado ou qualquer instância relacionada com a economia, mas regulador da segurança e da justiça social, entendidas não como seguridade social, mas de segurança da propriedade e da livre troca no mercado; fundamentado nestes conceitos, e reduzido o interesse humano à sua participação no mercado de trocas, o neoliberalismo vai se conformando como uma nova linguagem, com a pretensão de realizar um pensamento único e totalizante.

Analisando a realidade da América Latina e Caribe, Melo (2003) considera que entre os anos 50 e 60, a divisão internacional do trabalho e o movimento de trocas internacionais se baseavam na multinacionalização de grandes empresas, ou seja, por meio de investimentos diretos dos países centrais nos países dependentes. E com um crescente aumento dos empréstimos públicos feitos pelos países latino-americanos para financiar o desenvolvimento econômico. Isso se deu no clima da Guerra Fria e da Revolução cubana, em que os demais países aderiram ao bloco capitalista numa posição de interdependência, cuja liderança no continente era exercida pelos Estados Unidos.

Esse processo possibilitou o desenvolvimento industrial dessas duas regiões cujas características são apontadas aqui: “incremento para a formação de diversos parques industriais; o fortalecimento das empresas estatais, com ênfase na montagem de um planejamento público; o incremento e a expansão das políticas sociais e o controle de

sindicatos trabalhistas; fatores que acompanharam um crescimento da população urbana, do setor informal, e o aumento de mão-de-obra barata e desqualificada” (MELO, 2003, p. 54).

No caso do Brasil, a autora acrescenta que esse processo se deu numa sociedade ocidentalizada e portadora de um conceito de bem-estar-social. Porém, este processo provocou no país, e nos demais países latino-americanos, um desequilíbrio na balança de pagamentos, aumento da dívida externa, mudanças nas relações de poder locais, necessidade de competitividade da burguesia local e aprofundamento das desigualdades sociais.

Tudo isso foi agravado, a partir dos anos 70, com a crise do capitalismo internacional que provocou mudanças econômicas e políticas. O regime de câmbio flexível e o aumento do preço do petróleo foram dois dos principais fatores que aprofundaram a crise dos países latino-americanos. Além do aumento no volume de empréstimos, que levou ao endividamento sem controle desses países, esse movimento de integração financeira, somado ao processo de multinacionalização, provocou uma intensa transferência de capital para os países credores.

No começo dos anos 80, diante do risco da moratória, os países da América Latina sofreram ajustes ou as chamadas reformas estruturantes, provenientes dos bancos e organismos internacionais, tais como: redução das importações, saneamento das contas públicas, diminuição do protecionismo e do papel do Estado, além do aumento da transferência de divisas como pagamento da dívida externa. Isso provocou, na América Latina, o colapso do mercado, aumento da inflação, redução dos investimentos sociais, redução do salário, crescimento da pobreza, entre outros.

Diante disso, Melo (2003) constata que, a partir de 1984, a política econômica do FMI procurou tornar os países em desenvolvimento atrativos para os investidores financeiros internacionais, membros do Fundo. Para tanto, adquire importância a flexibilidade tanto por parte dos credores, quanto por parte dos pagadores de recursos.

O conceito de ‘flexibilidade’ se define por um movimento de adaptação às condições para o recebimento de novos empréstimos, e às condições para o pagamento da dívida; sendo definida também pelas condições econômicas e políticas dos países em desenvolvimento, que os qualificaria como de ‘pouca flexibilidade’: o objetivo seria, então, fazer com que estes países adquirissem uma ‘maior flexibilidade’, com mudanças em suas políticas econômicas e sociais, a fim de que os emprestadores-investidores tivessem garantias de que o dinheiro que viessem a emprestar a estes países tivessem um retorno e um lucro garantidos [...] um empréstimo com segurança, com a segurança de que vai ser pago e de que vai ser lucrativo (MELO, 2003, p. 87).

Diante disso, era preciso superar inflação, controlar preços e salários, eliminar taxas de câmbio e restrições ao pagamento ao comércio externo. Nos anos 1990, o FMI reconhecia a

necessidade de conter as tensões sociais como consequências dos ajustes e reformas implantadas na América Latina. Por isso, são incentivados programas de combate e redução da pobreza numa perspectiva compensatória e de apaziguamento. Daí “as políticas públicas continuam aparecendo como parte dos programas de combate à pobreza, para os países em desenvolvimento” (MELO, 2003, p. 90).

Nesse cenário, os organismos internacionais do capital impuseram ao Estado novas funções. Melo (2003), ao analisar o Relatório Sobre o Desenvolvimento Mundial, do Banco Mundial, de 1997, constata que as agências internacionais reforçam a tese de que cabe ao Estado assumir apenas as tarefas que tem capacidade de realizar, devendo selecionar e focalizar as ações e priorizando: “a garantia da lei e da ordem, a normatização jurídica, a proteção da propriedade privada, a prestação de serviços sociais básicos – como educação básica e a saúde – e a proteção do meio ambiente” (MELO, 2003, p. 96). Além de estimular as parcerias com a sociedade civil.

Nesse contexto, de mundialização do capital, foram realizadas reformas educacionais na América Latina e Caribe, a partir dos anos 1980, como parte das reformas estruturais impostas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), e o Banco Mundial (BM): Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Associação Internacional de Desenvolvimento (AID).

Essas reformas tiveram/têm o objetivo de cumprir a meta de redução do gasto público, com o progressivo desmonte das políticas keynesianas, ao mesmo tempo em que se preocupam com a redução da pobreza e garantem a governabilidade dos países latino-americanos.

Nessa conjuntura, as ações desses organismos internacionais entre os anos de 80 e 90 aprofundam o conceito de capital humano para a educação, enfatizando a posição dos países dependentes de receber tecnologia transferida dos países centrais, uma concepção de educação voltada para a aquisição de novas competências e habilidades pelos indivíduos e de política educacional no sentido de gestão eficiente dos sistemas educativos.

Analisando os informes anuais do BM nos anos 90, Melo (2003, p. 135) constata que:

Os empréstimos para a educação primária se caracterizam como o maior objetivo específico no programa educacional do Banco Mundial nos anos 90, sempre no sentido de prover oportunidades para as populações ‘em desvantagem’, para a aquisição de conhecimentos e habilidades para utilizar processos de transferência de tecnologia; o que ampliaria a capacidade dos países subdesenvolvidos de “receber, adaptar e aplicar novas tecnologias.

Nos anos 90, o BM junto com o PNUD, a UNICEF e a UNESCO articulam suas ações no setor educacional numa agenda construída a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, Tailândia, em 1990. Dessa conferência foi lançada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com os princípios do que seriam as reformas do setor educacional impostas aos países dependentes, que focam: na educação básica; nas inovações tecnológicas; nos grupos vulneráveis, urbanos e rurais; no resultado da aprendizagem; numa educação básica que pode se ampliar para toda a vida; no ambiente de aprendizagem; nas alianças e parcerias com o setor privado, nas organizações não-governamentais, com as comunidades locais, grupos religiosos e famílias; na política contextualizada; e em novas condicionalidades para os empréstimos e financiamento de políticas educacionais.

É nesse contexto que emerge o Movimento de Educação do Campo, e algumas de suas contradições são inerentes a essa conjuntura desfavorável às forças sociais populares. Com isso, houve a necessidade dos sujeitos coletivos do campo estabelecerem alianças com organizações internas e externas controladas pelos capitalistas, como a Unesco. Assim, percebe-se que o Movimento de Educação do Campo, ao mesmo tempo em que se constituiu como uma organização antagônica ao Estado e as classes sociais hegemônicas, em certa medida se coloca aliada a elas. A própria política social de Educação do Campo, que no seu contexto de influência compunha de elementos mais progressistas, ao passar pela disputa, no processo de produção/regulamentação, saiu uma política, que para alguns críticos, não passa de uma política focalizada.

Na América Latina e no Brasil, as reformas educacionais atendendo esses fundamentos foram articuladas pelo Banco Mundial e a UNESCO, a partir do Programa de Educação para Todos. Atendendo tais preceitos, em 1992 o Presidente Itamar Franco lançou a Política Nacional de Educação para Todos, por meio do Plano Decenal de Educação para Todos. Para Melo (2003) essa política restringia as ações educativas da educação básica para as massas à educação fundamental, dos 7 aos 14 anos. Ao mesmo tempo em que se omitia de forma ilegal a obrigatoriedade Constitucional em implementar o Plano Nacional de Educação, contemplando todos os níveis.

Esse processo não se deu sem enfrentamento. O período que antecedeu a hegemonia neoliberal foi de intensa mobilização social, com destaque para as mobilizações na Assembleia Constituinte de 1988, que expressou conquistas da classe trabalhadora no país. No campo educacional, os setores populares disputaram espaço na institucionalização do

Plano Nacional de Educação e da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB). O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública elaborou propostas para a educação da classe trabalhadora a ser incorporada na LDB. Contudo, essas conquistas foram enfraquecidas porque o setor privado garantiu a instituição do conceito de público não-estatal que garantiu a permanência do financiamento e a isenção à educação privada.

Nessa correlação de forças, prevaleceram os interesses do mercado nacional, aliados ao projeto neoliberal que, em 1991, foi formatado no Projeto de Reconstrução Nacional. Esse projeto assumiu os princípios neoliberais no sentido de responsabilizar o país pela crise econômica e indicando o protagonismo do setor privado como o caminho para a saída da crise. Atrelado a este projeto, ainda no Governo de Collor de Melo, o MEC lançou o Programa Setorial de Educação, assinalando a competitividade econômica e a universalização da educação básica como as metas da educação. Nos governos seguintes essas reformas de cunho liberal se intensificam à medida que se ampliava o consenso neoliberal. Para Melo (2003, p. 159): “No Brasil, em 1994, o Acordo Nacional de Educação para todos, conduzido pelo MEC, apoiado inicialmente pelo CONSED, pela UNDIME, pelo Fórum dos Conselhos de Educação e pela CNTE, se configurou como marco estratégico político principal de consolidação das reformas educacionais neoliberais no país”.

A partir dos governos liderado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) aprofundou-se a reforma neoliberal com cortes sistemáticos de recursos para as áreas sociais, causando a destruição do sistema de educação pública nacional. Segundo Melo (2003), no primeiro mandato de Presidente Fernando Henrique, os cortes nos programas de educação foram de: 17,74% para a educação de crianças de 0 a 6 anos; 15,28% para o Ensino Fundamental; 31,15% para o Ensino Médio e 82,17% para o Ensino Supletivo. Para a autora: “Estes cortes significaram crimes contra direitos já constituídos no Brasil, aprofundando a exclusão educacional no país, em consonância com um novo modelo de desenvolvimento econômico implantado pelo governo social-democrata (sic) no país, que teve seu lastro estratégico-político e econômico principal apoiado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado” (MARE) (MELO, 2003, p. 160).

Luis Carlos Bresser Pereira, ministro do MARE, lançou em 1995 o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, cujo objetivo era implementar uma reforma no Estado, tornando sua gestão mais eficiente e eficaz. Este Plano também instituiu um novo modelo de justiça social e de relação entre o Estado, a sociedade, o mercado e a democracia. Prevendo que este plano provocaria restrição ao consumo, ao acesso dos serviços públicos e

deterioração destes, a nova justiça social seria o meio de acionar ações compensatórias e formar o consenso social por meio da democracia representativa e da participação social nas ações do Estado. Por isso, a proposta consistia em instituir uma “rede de segurança’ para os pobres e incapazes de enfrentar as novas exigências competitivas do fim de século, que serviria tanto para protegê-los quanto para impedir a expressão e luta por seus interesses políticos-sociais” (MELO, 2003, p. 161).

Para Melo (2003), ao fim do primeiro mandato do Governo de Fernando Henrique, em 1998, já se constatavam as consequências desta reforma de cunho neoliberal na nova política educacional, com destaque para três setores: o normativo, o curricular e a gestão. No marco normativo, uma das ações foi o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que ao criar a obrigatoriedade só para o Ensino Fundamental II (de 7 a 14 anos), inviabilizou a ampliação dos investimentos para a educação Infantil, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Quanto às mudanças curriculares, a autora destaca a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a educação básica, que valoriza a ação do terceiro setor/ organizações sociais na oferta de bens ou serviços. E na gestão do sistema educacional e da escola, restringe-se a autonomia das unidades escolares na operacionalização dessas novas políticas.

Diante desse desmonte, uma parcela importante de trabalhadores da educação se articulou no Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, realizou quatro Congressos Nacionais de Educação (CONEDs) – o primeiro em 1996; o segundo 1997, em Belo Horizonte; um terceiro, em Porto Alegre, em 1999 e o último na cidade de São Paulo, em 2002. No segundo CONED, foi elaborada uma proposta de Plano Nacional de Educação (PNE). Esta proposta de PNE defendia um projeto nacional, social e democrático de massas e entendia que a educação escolar seria uma ferramenta para o desenvolvimento econômico, social, cultural e político do país, como também, um meio para as garantias dos direitos sociais básicos e da liberdade individual. Melo (2003) ressalta a importância dos CONEDs no que se refere também ao fortalecimento do projeto democrático de massas no país e como consolidação de um projeto de sociabilidade e de educação contrário à hegemonia neoliberal.

Contudo, na correlação de forças, os educadores foram derrotados por segmentos liderados pelo governo que, alegando falta de tempo e urgência, apresentou e conseguiu a aprovação de outro PNE (O PNE do Executivo) no Congresso, regulamento pela Lei nº 10.172/2001. Este PNE atendeu aos objetivos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos que é de intensificação das políticas neoliberais. Para Munarim (2008, p. 64), esse

“PNE constitui-se numa anti-política pública de educação do Campo na medida em que é unilateral e excludente”. Isto porque não fez nenhuma referência à educação do meio rural.

Assim, a última década do século XX foi de implementação das reformas neoliberais no Brasil e, também, de intensa participação política de segmentos da classe trabalhadora em defesa da educação pública, como exemplos: na articulação nos Congressos Nacionais de Educação (CONED`s) e no Movimento de Educação do Campo.

Outro embate ocorreu no processo de formulação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada pela Lei 9.394/96. O projeto inicial, delineado pelo professor Dermeval Saviani, apresentado na Câmara em 1988, foi substituído por outras propostas, a versão do governo de Fernando Collor e outra do senador Darcy Ribeiro. Diante de um Governo neoliberal e de um Congresso conservador foi aprovado a LDBEN, coordenado por Darcy Ribeiro. Uma versão com uma perspectiva privatizante de educação. O pouco que o governo incorporou de demandas do movimento dos educadores na LDBEN foi adulterado do seu sentido original e ressignificado. Assim, autora afirma que a:

capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA,2000, p. 52).

Disso infere-se a superficialidade das ações e programas apresentados pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso no período de 1994 a 2002. Diante do alto índice de crianças fora da escola, evasão e repetência e baixa qualidade da educação, o Governo Federal implementou programas emergenciais que encurtaram o ciclo de aprendizagem, compactando duas séries em um ano letivo de mais de 1 milhão e 200 mil de alunos. A resposta à demanda ao ensino técnico e ao ensino superior se deu não com ampliação, mas com acomodação das demandas. Separou-se o ensino médio e ensino técnico. Este perdeu a equivalência e rebaixou a exigência de escolaridade mínima, incluiu a possibilidade da formação técnica após o ensino médio regular. Além disso, privatizou-se essa modalidade de ensino, ao transferir recursos públicos para o ensino privado.

Acrescenta-se a tudo isso, a limitação orçamentária da política educacional. Em 2006, de 3,1 bilhões autorizados para a educação básica, só 2,03 bilhões foram investidos, uma redução de 1,07 bilhões de reais na educação básica.

Até aqui, a história das políticas sociais e das políticas educacionais no Brasil evidencia o quanto as políticas educacionais voltadas para as classes populares foram negligenciadas, secundarizadas e restritivas. Os fatos históricos mostram o quanto às classes sociais disputaram o controle da condução dessas políticas. Na correlação de forças os ganhos mais evidentes ficaram com os segmentos sociais defensores da privatização da educação, já os defensores da educação pública, no geral, acumularam mais perdas que conquistas.

Mesmo assim, é possível evidenciar ganhos para os segmentos populares. Nesse sentido, no capítulo seguinte consta da análise de como segmentos sociais permaneceram na defesa da Educação Popular e sua expressão particular, a Educação do Campo, ao assumirem um protagonismo pela defesa da educação voltada para os segmentos sociais populares. Esse estudo foi realizado levando em consideração a história da Educação Popular no Brasil.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO RENOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Com o intuito de compreender os nexos e determinações entre a Educação Popular e a Educação do Campo, este capítulo pretende recuperar a trajetória histórica dos movimentos em defesa da educação no Brasil. Considero que a Educação Popular é uma das categorias para a compreensão da Educação do Campo como prática educativa que está na base da agenda política que engendrou as políticas sociais de Educação do Campo.

4.1 A EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL: CONCEPÇÕES E FASES

É preciso considerar que a Educação Popular é uma das categorias para a compreensão da Educação do Campo como prática educativa basilar da agenda política que engendrou as políticas sociais de Educação do Campo. Necessário considerar ainda que ela é uma categoria polissêmica e que pode, segundo alguns autores, ser organizada em duas correntes: uma corrente composta por autores que tomam a Educação Popular unilateralmente – tomando como referências apenas as perspectivas das classes subalternas – e outra formada por autores que partem de um ponto de vista dialético, que inclui tanto as políticas educativas estatais, voltadas para as classes subalternas, quanto as próprias experiências educativas destes segmentos sociais. Outra consideração a ser feita é a diferença entre os movimentos populares de educação e o movimento de educação popular. Este é no sentido da pedagogia freiriana, já aquele é na perspectiva das várias organizações populares e sindicais que lutam por educação para/com as classes subalternas. Existe também a diferença entre os dois movimentos anteriores e os movimentos pela educação para as camadas populares, controlados pelas classes dominantes, a exemplo do Movimento Todos pela Educação. (SANTOS, 2012).

Assim, considerando a corrente de parte de uma perspectiva unilateral da Educação Popular, temos autores como Brandão (2012), Wanderley (1980) e Ribeiro (2010). Segundo Brandão (2012), a educação popular se caracteriza como um saber popular no sentido de saber das classes populares, a serviço da construção e do fortalecimento do poder popular; como uma cultura popular, como ponto de partida e caminho em direção à produção de uma cultura orgânica de classe; como elemento que eleva os sujeitos populares de agentes econômicos para agentes políticos. Caracteriza-se também como novas relações de práticas pedagógicas em que os educadores se colocam a serviço dos educandos.

Segundo Wanderley (1980), a educação popular não só é aquela produzida em função dos interesses da classe popular, como também é feita por ela ou para ela. Para essa autora, a compreensão de Educação Popular precede a necessidade das classes subalternas disputarem o Estado e utilizarem a educação em benefício dos interesses de classe.

Para Ribeiro (2010), a educação popular é resultado das experiências de educação em que estiveram envolvidos os trabalhadores, a partir das suas organizações populares, tanto da cidade quanto do campo. A autora toma como principal referência a obra de Paulo Freire, de onde ela extrai a dimensão educativa e formadora das classes populares. Ela entende que a forma de organização da classe trabalhadora deu origem aos movimentos sociais populares que lhe conferem um caráter educativo.

No segundo grupo, que adota uma visão dialética, podemos incluir autores como Beisiegel (1986), Manfredi (1980), Paiva (1986; 1986b) e Leher (2010). Manfredi (1980) procura incorporar a dimensão do conflito de classes à Educação Popular. A autora considera que a Educação Popular está permeada pelo conflito ideológico-político, provenientes da disputa no âmbito da sociedade civil. Para ela: “O conflito ideológico-político ao nível da sociedade civil também permeia a educação popular e que esta não só serve de instrumento legitimador das classes hegemônicas, mas também pode ser utilizada pelas classes subalternas para reagir à dominação, empregando-a como veículo de divulgação de uma concepção de mundo mais condizente com seus interesses de classe” (MANFREDI, 1980, p. 48).

A autora considera que a ideologia dominante pode ser desestruturada e redefinida, a partir de uma perspectiva que mais se coadune com os interesses das classes subalternas. Para isso, é fundamental a atuação dos intelectuais orgânicos e das organizações da classe operária.

A partir dessas considerações, ela repensa as atribuições da educação popular, defende a necessidade de sua redefinição, a partir da ótica das próprias classes subalternas, e de seu atrelamento às suas lutas sociais numa perspectiva mais ampla. Afirmo a autora que:

as atribuições da educação popular têm caráter eminentemente histórico na medida em que devem ser estabelecidas sempre em função das características histórico-concretas de uma formação social e em decorrência das exigências específicas do movimento político mais amplo e do movimento operário e sindical em particular. Além disso, decorrem também da explicitação de um conjunto de parâmetros teórico-ideológicos, não neutros, ou, melhor dizendo, posicionados (MANFREDI, 1980, p. 55).

Com isso, a autora defende a unidade e a autonomia ideológica das práticas educativas populares e considera que o ponto de partida da educação popular passe a ser os interesses específicos e imediatos de cada grupo das classes subalternas. Contudo, tendo como horizonte

os interesses coletivos e históricos desses sujeitos, ao mesmo tempo, deve livrar a ideologia subalterna dos elementos pertencentes à ideologia dominante.

Podemos dizer que, para ela, redefinir as metas e os objetivos da educação popular implica repensar seus métodos e conteúdos. Assim, não cabe a perspectiva da educação tradicional, centrada na transmissão do saber das classes dominantes, mas aquela na qual as classes subalternas sistematizem e se apropriem de seu próprio saber. Diz ela: “Se o saber a que nos referimos não é o saber das classes dominantes, mas sim o das classes subalternas, o problema que se coloca é o da sistematização e divulgação de um saber – um saber que emane dessas mesmas classes. Este saber está inscrito nas práticas e relações do cotidiano das classes subalternas; contudo, como já vimos, é desarticulado e contaminado pelo saber dominante” (MANFREDI, 1980, p. 56).

Segundo esse ponto de vista, o desafio da educação popular é se tornar uma prática na qual os próprios agentes populares, numa colaboração com seus intelectuais orgânicos, produzam seu conhecimento depurado e rearticulado com os seus interesses enquanto classe.

Com um posicionamento mais contundente, Beisiegel (1986) questiona a perspectiva de Educação Popular que se limita à educação desenvolvida no âmbito dos movimentos populares, voltada somente para os interesses das classes dominadas. Afirma que, mesmo reconhecendo a importância e alcance das experiências educativas empreendidas pelos movimentos sociais populares, nada justifica o menosprezo pela Educação Popular oferecida pelo Estado. Diz ele:

Venho defendendo uma compreensão aberta, abrangente e realista da educação popular porque acredito que essa orientação é a mais adequada tanto sob uma perspectiva teórica quanto sob as exigências de uma política favorável aos interesses das classes populares. [...] Não obstante as generosas intenções em que se inspiram, as posições fechadas dentro de si mesmas, se vierem a prevalecer, poderão revelar-se pesadamente danosas aos interesses educacionais da coletividade. Isto porque, num momento como este, quando as tentativas de expansão e de melhoria da qualidade do ensino na escola pública dependem da luta pelo aumento dos investimentos nos setores sociais, uma luta por si mesma difícil porque violenta a assim chamada "lógica" imediata dos investimentos na produção capitalista, qualquer posição que favoreça o desenvolvimento de atitudes negativas em face do ensino público pode atuar contra os interesses populares, pelos menos quando se têm em conta as definições destes interesses segundo a própria população (BEISIEGEL, 1986, p. 76).

Como se vê, o autor chama a atenção para os riscos em não reconhecer a importância da Educação Popular ofertada pelo Estado no contexto de abertura democrática, pós-64, onde se rearticulavam as forças sociais na defesa da educação pública para a classe trabalhadora.

Com um posicionamento parecido, Paiva (1986; 1986b) considera que a educação popular engloba toda a educação que se destina às classes populares, tanto a engendrada pelo próprio movimento, quanto aquela organizada e ofertada pelo Estado, por meio de seu sistema de ensino, para atender a população na idade escolar e os adultos. Com isso, ela se soma aos autores que procuram ir além da concepção de educação popular que se reserva às práticas fora do âmbito do Estado.

A autora aponta as razões por que se desenvolveu, no país, uma perspectiva educativa monolítica. Esta compreensão unilateral de educação é resultado da influência teórica de Althusser¹¹ quanto aos aparelhos ideológicos de Estado e também da instalação do Estado coercitivo no Brasil, em 1964. Em função disso, muitos foram os educadores, intelectuais e militantes que passaram a combater a escola e a educação formal pública. Assim,

O Estado e sua educação passaram a ser vistos como algo monolítico a ser combatido pela sociedade: a única função legítima do educador passou a ser a de contribuir para o fortalecimento da sociedade civil, de maneira a aumentar a capacidade de resistência desta às determinações do Estado (PAIVA, 1986, p. 83).

Ao contrário dessa tendência, a autora entende que “a escola oferece aos seus alunos não somente a ideologia dominante, mas, também, os instrumentos úteis à sua sobrevivência e até mesmo à sua liberação (sic)” (PAIVA, 1983, p. 83). A autora defende também que a classe trabalhadora sempre lutou para que o Estado promovesse e financiasse a educação pública. Lutar pela educação formal é garantir a elevação do valor de sua força de trabalho e melhores condições de vida, reconhecendo que é dever do Estado oferecer esta política.

Paiva (1986) ainda afirma que a história política do Brasil revela que o aumento da expansão de matrículas do sistema de ensino do país está vinculado ao peso político das classes subalternas. Cita o exemplo da expansão da matrícula em mais de 8% ao ano, no início da década de 1960, com redução para menos de 0,5% no início de 1970, períodos que correspondem, respectivamente, primeiro, a uma melhor correlação de forças políticas e, segundo, à repressão das camadas subalternas.

Tratando-se da periodização do desenvolvimento da Educação Popular no Brasil, também não há um consenso, isso irá depender da concepção de Educação Popular adotada pelo autor. Entre os pesquisadores desse campo é possível identificar a periodização feita por Paiva (2003), Paludo (2012), Brandão (2012) e Ribeiro (2010).

¹¹ Saviani (2012) analisa com muita propriedade essa e outras teorias educacionais e pedagógicas.

Para Paiva (2003), por adotar um conceito de educação popular como sinônimo de educação elementar, voltadas para as classes subalternas, toma-se como referência a periodização da história da educação elementar no Brasil, da Colônia até a atualidade.

Paludo (2012) considera que a Educação Popular passou por três momentos. O primeiro, compreende as quatro primeiras décadas da Primeira República (1889-1930), período em que estavam em disputa dois projetos de desenvolvimento, o agrário-exportador e o urbano-industrial. Nesse período, a educação popular foi formulada e desenvolvida pelos socialistas, anarquistas e comunistas, como alternativa à pedagogia tradicional e à pedagogia nova. O segundo momento compreende o período que sucedeu a queda da ditadura do Estado Novo, em 1945, e vai até o Golpe Militar, em 1964. Esse foi um breve período de eleições diretas, onde se confrontaram projetos políticos de desenvolvimento. Foi neste contexto que se formaram os movimentos de cultura popular, de onde emergiu o movimento de educação popular. Contudo, com a vitória do projeto de desenvolvimento nacional subordinado ao capital internacional liderado pelos militares, as iniciativas educativas no âmbito da Educação Popular foram alijadas.

Só nos fins da década de 1970, com a perda de hegemonia do Governo Civil-Militar, e com a ascensão das lutas populares pela redemocratização, ressurgiu a Educação Popular numa fase que se estende até meados de 1990, o terceiro momento dessa classificação. Nessa fase, a Educação Popular firma-se como uma das concepções de educação do povo e se efetiva em práticas pedagógicas não formais. Contudo, há um reconhecimento da educação escolar como um direito e como espaço de disputa pela construção de hegemonia.

Já Brandão (2012), considera que a educação popular surgiu na década de 1960, da crítica ao sistema de educação existente no Brasil. Isso se deu no interior de grupos e movimentos da sociedade civil, com destaque para o Movimento de Educação de Base e o educador Paulo Freire, que incorporaram a cultura popular como parte de processos políticos e de organização de setores das classes populares. Nesse sentido, “O lugar estratégico que funda a educação popular é o dos movimentos e centros de cultura popular: movimentos de cultura popular, centros populares de cultura, movimentos de educação de base, ação popular” (BRANDÃO, 2012, p. 90).

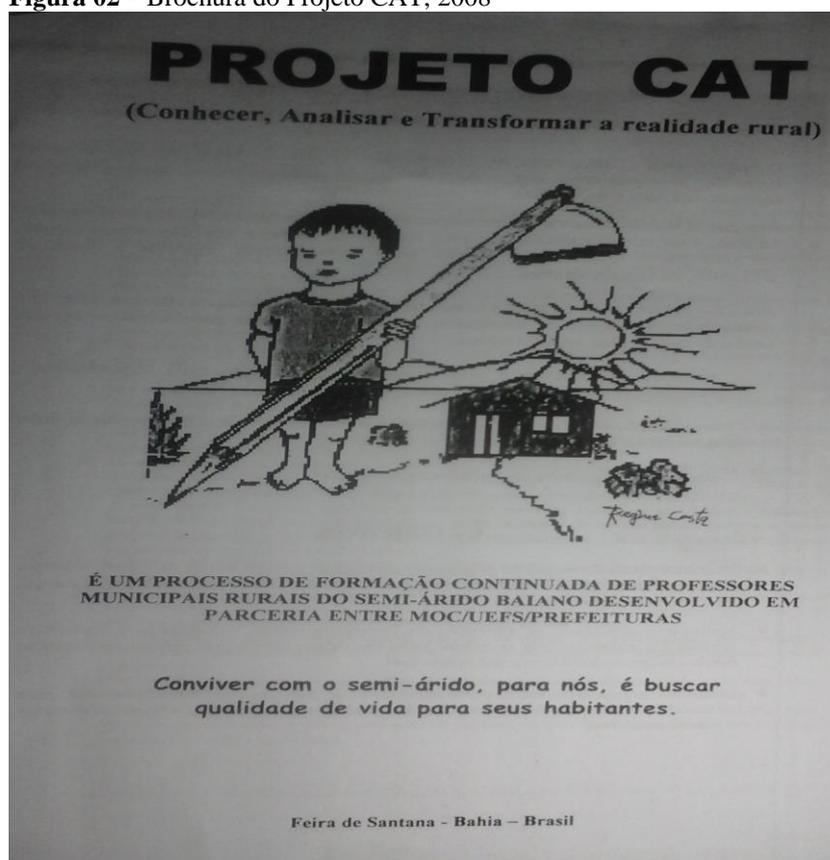
Ribeiro (2010) identifica três concepções de educação popular que se desenvolveram em três períodos históricos específicos. O primeiro, dos anos de 1950 até o Golpe Militar de 1964, corresponde ao período do projeto de desenvolvimento econômico nacional, momento em que a Educação Popular buscava contribuir com o projeto de desenvolvimento

participando das campanhas de alfabetização, como os exemplos do método Paulo Freire, dos trabalhos de cultura popular e de educação de base.

O segundo período de desenvolvimento da educação popular compreende as décadas de 1970 a 1980. Esse período se iniciou no contexto de resistência à ditadura militar, no final dos anos de 1970, quando se retomaram as lutas operárias e camponesas e formaram novos partidos de esquerda e novos movimentos sociais. Existe também, neste momento, um destaque à contribuição de segmentos da Igreja Católica, que aderiram às diretrizes da Teologia da Libertação, e passaram a contribuir com a formação, organização política e apoio as ações das classes populares.

A autora considera que foi nesse segundo período que se desenvolveu uma visão negativa da educação escolar, por parte dos segmentos intelectuais que passaram a considerá-la como aparato de controle dos grupos dominantes, com um conteúdo fora do contexto de vida das crianças das classes populares. Mesmo assim, os defensores dessa perspectiva não abriram mão da escola pública, apesar de terem sido ampliados os espaços de atuação da Educação Popular para os sindicatos e os movimentos sociais.

Figura 02 – Brochura do Projeto CAT, 2008



Fonte: Arquivo do autor

O terceiro período se inicia nos anos de 1990 e permanece até a atualidade, já no contexto do modelo de acumulação flexível e de reação neoliberal ao Estado social. Nessa conjuntura, a Igreja também incorporou a agenda conservadora neoliberal. Com liderança do Papa João Paulo II, deliberou-se uma perseguição aos teólogos seguidores da Teologia da Libertação, enfraquecendo as pastorais sociais que apoiavam os movimentos populares. Mas, a essa conjuntura resistiram pastorais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), o Conselho Indigenista Missionário (Cimi) e o Movimento Sem Terra, entre outros. Assim, garantiram sua autonomia tanto em relação ao Estado, quanto em relação à Igreja, e assumiram a luta em defesa da Educação Popular.

Destas concepções de Educação Popular, a que se firmou a partir do Movimento de Cultura Popular e do Movimento de Educação de Base, nas décadas de 1950 e 1960, foi a que se tornou hegemônica, sendo a referência para as políticas educativas e para muitos educadores e movimentos sociais. Essa concepção de Educação Popular, compreendida também como Pedagogia Libertadora, sistematizada por Paulo Freire (SANTOS, 2012), também se tornou uma das principais referências pedagógica para a Educação do Campo, como no caso do Projeto CAT (Figura 02). Esse projeto fundamenta-se no método Paulo Freire, cuja relação está estabelecida na associação entre ação-reflexão-ação, com o método do Projeto CAT: conhecer-analisar-transformar.

4.2 A EDUCAÇÃO POPULAR DO CONTEXTO DOS ANOS 60 E 70

Para os pesquisadores da Educação Popular, os anos de 1960 a 1970 foram profícuos para os movimentos populares de educação. Segundo Bezerra (1980), isso se deu no contexto de euforia e crise do desenvolvimentismo que permitiu a emergência de um movimento de expressão popular em cujo interior se desenvolveram iniciativas de cunho educativo.

Para o autor, essa euforia decorreu da promessa, por parte do governo popular desenvolvimentista, em melhorar a vida de “todos” pela rápida industrialização, como também, pela defesa de liberdade e representatividade da democracia liberal. “O clima das liberdades democráticas que caracterizou o governo de Kubitschek (1956-1961) permitiu então a emergência de um movimento popular e foi indispensável para que à sua sombra se processasse o lançamento das bases dessa nova economia internacionalizada” (BEZERRA, 1980, p. 18). O autor refere-se ao processo de internacionalização da economia brasileira liderado pelo Presidente Juscelino Kubtschek.

Posteriormente, em uma nova fase, nos governos de Jânio Quadros (1961) e de João Goulart (1961-1964), com o esgotamento do desenvolvimentismo, marcado principalmente pelo processo de substituição de importações, da redução da taxa de investimentos e da queda da produção industrial, houve uma crise econômica, que provocou uma quebra de hegemonia no bloco do poder, conforme Bezerra (1980).

Com isso, as forças políticas passam a disputar a condução dos rumos da sociedade e a direção das camadas populares. Na ausência de uma proposta alternativa à crise econômica, por parte do movimento popular, surgem duas tendências políticas. A primeira agregou o governo e setores do capital nacional. Estes reagiram à perda de autonomia econômica e política do país, em benefício do capital internacional, e procuraram recompor a hegemonia a partir de um novo pacto popular. Para isso, o governo de Jango, em 1963, em respostas às reivindicações populares, lançou a proposta das reformas de base. Já a outra tendência política, estava ligada aos setores das camadas médias, profissionais liberais e estudantis, que se mobilizaram pela radicalização das demandas apresentadas pelas camadas populares.

Segundo Bezerra (1980), a primeira tendência lutava para se manter no poder, enquanto a segunda lutava por uma mudança na estrutura do poder. Contudo, para ambas, “o poder de decisão continuaria nas mãos dos patrocinadores da mobilização, quer do governo, quer da representação das camadas médias” (BEZERRA, 1980, p. 20). Em oposição a ambas estavam setores reacionários e ligados ao capital internacional.

É nesse contexto que se compreende o sentido e a importância dada às camadas populares e às questões que as envolvem. Fica, portanto, evidente a importância do engajamento de setores das camadas médias para o fortalecimento no movimento popular, em especial da educação popular em benefício próprio. “Parece-nos que a história da educação popular dessa época está muito mais ligada às tentativas de afirmação política das camadas médias da sociedade do que à luta pela conquista de um espaço político maior pelos setores populares” (BEZERRA, 1980, p. 22). Por isso, ela ainda acredita que essas camadas médias formam o núcleo inicial em defesa da educação popular. Essas camadas médias eram constituídas por quadros universitários, resultado do acesso da classe média às universidades brasileiras, como também, da importância que passaram a ter as ciências sociais nestas instituições.

Disso resultou uma nova dinâmica dos universitários em suas organizações, em que a ação política extrapolou os limites institucionais das universidades. O movimento estudantil atuou pela defesa da democratização da cultura nacional e denunciou a ação dos imperialistas,

principalmente no que se refere à remessa de lucro para o exterior. Os Centros Populares de Cultura (CPC), da União Nacional de Estudantes (UNE) e das Uniões Estaduais de Estudantes (UEE's) foram, posteriormente, uma concretização do clima e tendências políticas daquele momento. Paralelamente ao setor universitário, surgiram iniciativas da Igreja, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e de grupos de profissionais liberais, os Movimentos de Cultura Popular (MCPs).

Outra consideração da autora é que esse movimento educativo, além de contar com iniciativa de fração das camadas médias, estava ligado, direta ou indiretamente, às instituições (estatais e paraestatais) e frações sociais elitistas. Assim, sua função “seria convocar, mobilizar, dinamizar o movimento popular para: por um lado, aliar-se aos interesses (implícitos ou explícitos) da fração ameaçada da burguesia; e, por outro lado, aliar-se à luta pela apropriação da parcela de poder que o momento conjuntural oferecia como oportunidade a determinadas frações da classe média” (BEZERRA, 1980, p. 27).

Por fim, Bezerra (1980) aponta que a educação popular enquanto expressão dos movimentos educativos é parte do movimento popular. Este, por sua vez, é fruto do contexto econômico e político do período. Para a autora: “Mesmo considerando efetiva a solidariedade dos movimentos educativos desse período com as camadas populares e reconhecendo que a atuação desses organismos reforçou o dinamismo existente no movimento popular, é difícil afirmar que a ingerência dos grupos populares nas instituições educativas tenha significado, de algum modo, um poder das camadas populares dentro dos referidos organismos de educação” (BEZERRA, 1980, p. 36).

O fato é que as camadas médias é que usaram o poder e o saber que dispunham para recorrer ao governo e às camadas populares em busca de apoio para concretizar suas propostas. Ou seja, “a transferência do saber através das atividades educativas pode ter representado muito as aspirações de exercício de poder das próprias camadas médias da sociedade do que uma ascensão política dos grupos populares” (BEZERRA, 1980, p. 36).

Contudo, segundo a autora, foi inegável o avanço no campo da educação popular durante o período de 1959-1964. “Não conhecemos até este momento nenhuma época anterior em que as preocupações com a educação das populações menos favorecidas estivessem tão enraizadas na realidade social das mesmas” (BEZERRA, 1980, p. 36).

Já para Paiva (1986), a educação popular que se desenvolveu, no período de 1968 a 1983, estava sob as determinações do populismo pedagógico. Este foi um fenômeno educativo que se desenvolveu no sistema educativo brasileiro e nos movimentos de educação

popular a partir dos anos de 1960. Ele foi caracterizado pelo questionamento da relação tradicional entre professor e aluno e da exposição como método de ensino, ao mesmo tempo em que rejeitava que o aluno fosse "objeto" do ensino, transformando-o em "sujeito" da aprendizagem. Segundo essa orientação pedagógica, o estudante é quem sabe o que quer e como quer aprender, assim, entendendo que o conhecimento é a própria vida.

Para a autora, a origem ideológica desse fenômeno foi o movimento de renovação católica, o populismo católico. Esse movimento surgiu de um segmento de intelectuais católicos que passou a rejeitar os custos sociais do desenvolvimento capitalista, fez a crítica ao socialismo real, e passou a defender uma sociedade socialista democrática, inspirada nos valores do cristianismo. Esta nova sociedade seria erguida a partir da cultura do "povo" brasileiro. Daí o movimento de valorização da cultura popular nacional e o combate à importação cultural e ao imperialismo. Segundo Paiva (1986, p. 240): "No bojo do movimento católico a preocupação com a busca de formas através das quais se pudesse evitar às camadas populares os sofrimentos trazidos pelo capitalismo, a idealização do "povo simples", a defesa da idéia (sic) de que a "verdade" social e política deve ser buscada junto a ele - que vive a exploração - e não junto aos intelectuais que pensam sobre ela sem a terem experimentado, se fortalecem desde os anos 50".

Para compreender o pensamento desse segmento católico e sua relação com o projeto nacional desenvolvimentista nas décadas de 1950 e 1960, Paiva (1986) recorre à obra de Álvaro Vieira Pinto, "Consciência e Realidade Nacional". Segundo Paiva (1986), esse autor procura explicar o desenvolvimento do capitalismo nacional, a industrialização e o progresso, onde a autora percebe a influência do existencialismo e a leitura do populismo russo. Permeia nessa obra a ideia de que o desenvolvimento nacional nasce do despertar da consciência subjetiva das massas, expressão da própria vivência, já que Álvaro Vieira Pinto dispensa as ideias vindas de fora e condiciona a consciência à apreensão do mundo pelas condições de vida de seu portador. Uma vez que "o vivido espelha-se na consciência, a experiência empírica e não a abstração é fonte do autêntico (da "verdade"), o método para atingir a compreensão do real é indutivo, parte da vida e não do pensamento (hipotético-dedutivo)" (PAIVA, 1986, p. 242).

Nesse sentido, as classes subalternas seriam as condutoras do projeto nacional, que seria construído com a colaboração dos intelectuais. Para isso, era preciso que estes assumissem o ponto de vista daqueles. Surge a necessidade do intelectual estar enraizado na vida popular. Daí se compreende que, para Álvaro Vieira Pinto (*apud* PAIVA, 1986, p. 243),

a tarefa do trabalho educativo era de clarificação ideológica, e não de transmissão de conteúdos específicos. Cabia ao intelectual ajudar na compreensão dos mecanismos históricos determinadores dos processos sociais e denunciar a consciência ingênua. Para ela: “O despertar para a reflexão sobre a realidade teria como efeito a destruição da consciência ingênua e a convocação à ação, atuando como instrumento de liberação da massa para intervir, projetar e realizar na prática o seu projeto. O que importa no processo educativo, para Vieira Pinto, é a transformação do processo mental e não a transmissão de conteúdo” (PAIVA, 1986, p. 244).

Assim, as classes populares só seriam esclarecidas porque seu pensamento carecia de recursos expressivos e não pela ausência de postura crítica. Elas, ao trabalharem, estão pensando o que vivem e criando as condições para melhorar a realidade. Já os intelectuais desligados do trabalho produtivo, só poderiam alcançar a verdadeira consciência crítica através do permanente contato com as massas, de sua conversão ao povo com o qual aprenderiam a verdade sobre o país.

Paiva (1986) ainda considera que a importância de Álvaro Vieira Pinto consiste no fato dele ter explicitado, articulado e formalizado elementos ideológicos já existentes no mundo católico. E isso foi decisivo para que ele fosse o ideólogo isebiano¹² que influenciou o mais conhecido pedagogo católico, Paulo Freire. Aqui, a autora destaca a aproximação de Freire e Álvaro Vieira Pinto:

a recusa à "doação" de idéias (sic) ao "povo simples" porque as idéias (sic) não devem vir de fora da vida do povo, mas devem ser dela induzidas, explicitando algo que já está contido na sua vivência (do trabalho, da exploração, etc.); a rejeição da teoria da vanguarda, posto que esta - por supor que conhece os caminhos pelos quais deveria caminhar o "povo" - só poderia conduzir o "povo simples" a posições inautênticas porque não são induzidas da sua vivência e não são expressas pelo próprio povo (sic) (PAIVA, 1986, p. 246).

Essa é uma das bases da pedagógica desenvolvida por Paulo Freire. Além disto, ele como parte dos intelectuais católicos, preocupou-se, desde os anos de 1950, com o tema do desenvolvimento e, inicialmente, aderiu ao nacionalismo desenvolvimentista. Contudo, ele foi rejeitando o desenvolvimento capitalista nacional, tanto pelos custos sociais quanto pelos malefícios à formação de indivíduos autônomos e solidários. Como se pode ver na interpretação de Paiva (1986, p. 245):

¹² Refere-se aos pesquisadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, criado em 1955, vinculado ao Ministério de Educação e Cultura, com o objetivo de produzir e difundir idéias sobre o desenvolvimento. Foi extinto após o golpe civil-militar de 1964.

O capitalismo deveria ser combatido porque a estrutura sócio-econômica (sic) a ele correspondente implicava o individualismo, o consumismo, a alienação, a perda das formas de solidariedade vicinal, a destruição dos valores cristãos e da religiosidade do povo, a sua manipulação política e, finalmente, a sua massificação - a incapacidade de cada pessoa decidir por si mesma de maneira autônoma a respeito de sua vida e de sua presença na sociedade.

Além disso, Paiva (1986) reconhece a contribuição da obra de Freire na formação ideológica de grupos e setores dedicados à educação popular nas décadas de 60, 70 e 80. Sua obra ajudou a difundir, nas bases da Igreja e entre intelectuais e estudantes, alguns elementos populistas que foram radicalizados nos anos 70, em decorrência do Estado autoritário e da estrutura hierarquizada da Igreja.

Com isso, a educação popular compatível com tais princípios não podia assentar-se na transmissão de conteúdos, deveria focar na formação de indivíduos críticos capazes de exprimir o seu pensar autônomo, pois ficaria sem sentido o trabalho educativo para as classes subalternas se não fosse feito com estas e, precisamente, por estas. Contudo, segundo Paiva (1986), a realidade social que impunha a necessidade de formar uma consciência autônoma e, ao mesmo tempo, crítica deixou Paulo Freire numa posição de conflito. Diz a autora,

Mas, em Paulo Freire - em virtude de suas origens isebianas e das contradições da radicalização populista daquela ideologia - os padrões ideológicos populistas que conduzem de maneira lógica a uma radical não-diretividade aparecem em tensão permanente com as exigências, num primeiro momento, do nacionalismo-desenvolvimentista e, em seguida, da ação política necessária à realização de reformas que contribuíssem para minimizar os custos sociais do desenvolvimento, da ação estatal voltada para "vencer o atraso". Tais exigências conduziram a um processo de conscientização no qual Freire procurou conjugar - através do seu método de alfabetização - a aquisição da confiança na capacidade de pensar autonomamente (através das fichas de cultura) e dos mecanismos necessários a um "pensar crítico", com a transmissão de técnicas de leitura e escrita que passavam pela recepção de conteúdos nacionalistas e de uma determinada interpretação da realidade nacional (PAIVA, 1986, p. 247).

Assim, Paulo Freire procurou garantir a autonomia dos sujeitos e, ao mesmo tempo, garantir sua condução a uma consciência crítica necessária ao projeto nacional-desenvolvimentista.

Para Paiva (1986), no período posterior a 1965, houve uma difusão das ideias de Freire, em especial de dois aspectos que se tornaram independentes do conjunto de seus escritos, identificado no método de alfabetização, são estes: as palavras geradoras e os elementos populistas. No caso das palavras geradoras, a ênfase foi dada à dimensão existencial, procurava-se estimular a discussão sobre a vida dos participantes. Já o populismo

foi depurado de sua relação com o nacionalismo e o desenvolvimentismo, o que implicou relegar a segundo plano a perspectiva conscientizadora.

E é a conscientização o principal elemento da pedagogia freiriana, segundo Beisiegel (2008). Este afirma que Paulo Freire compreendia a educação popular como a ferramenta de clarificação das consciências do “povo”, para que este pudesse participar da construção de uma sociedade desenvolvida, independente e democrática.

Já para Ribeiro (2010), a educação popular é resultado das experiências de educação, com o método Paulo Freire e a Educação do Campo, na qual estiveram envolvidos os trabalhadores, a partir das suas organizações populares tanto da cidade quanto do campo, tomando como principal referência a obra de Paulo Freire, de onde se extrai a dimensão educativa e formadora das classes populares. O autor supracitado entende que as formas de organização da classe trabalhadora deram origem aos movimentos sociais populares que lhe conferem o caráter educativo.

Numa posição crítica à educação popular que foi perdendo força, Paludo (2012) considera que ela se consolidou no Brasil a partir dos anos de 1960, como teoria e prática educativa alternativa às pedagogias e às práticas tradicionais e liberais que estavam a serviço das estruturas de poder político, de exploração da força de trabalho e do domínio cultural. Estas compreendem as concepções de educação, tidas como a educação dos populares, dos trabalhadores empobrecidos. A autora considera que o desenvolvimento da educação popular se deu com as contribuições do acúmulo de luta da classe trabalhadora.

Paludo (2013) afirma que a concepção de educação popular que se desenvolve ao longo desses períodos, acumula um projeto educativo dos movimentos sociais populares, em que os sujeitos populares são seu marco ontológico. O marco político e a finalidade dessa educação abrangem: a conscientização, a organização e a transformação da realidade das classes populares. O seu marco epistemológico compreende os métodos: prática-teoria-prática, ver-julgar-agir e/ou ação-reflexão-ação.

Essa concepção de educação popular rompeu com a influência das teorias crítico-reprodutivas de que a escola era apenas aparelho de reprodução da ordem do capital, tese hegemônica durante o Governo Civil-Militar. Ela estabelece “o vínculo entre educação e política, educação e classe social, educação e conhecimento, educação e cultura, educação e ética, e entre educação e projeto de sociedade” (PALUDO, 2012, p. 282). A educação ganha, nessa perspectiva, um expressivo significado político.

Contudo, nessa primeira década do século XXI, em um contexto de crise da esquerda e de hibridismo dos movimentos sociais, a educação popular passa a ser compreendida sem seu vínculo com os elementos que a caracterizam como uma educação de classe e sua perspectiva progressista e até mesmo revolucionária. Vejamos como Paludo (2012, p. 283) apresenta esse novo cenário:

é possível dizer que há uma fraca menção à classe social, como categoria importante para a análise da realidade; a inclusão social, como horizonte utópico, toma o lugar do socialismo, e muito pouco se discute um projeto civilizatório. Movimento social passa a ser um grande “guarda-chuva”, sob o qual se abrigam diferentes concepções cujas discussões não explicitam seus pressupostos; deixa-se de realizar a formação política: a importância da conscientização política é praticamente negada. A via eleitoral e o terceiro setor são assumidos como estratégia: espaços das lutas e da possibilidade de inclusão social. Tudo se faz em nome dos e para os pobres, que já não são sujeitos de seu processo de libertação.

Apesar de tudo isso, é nessa mesma conjuntura que os camponeses, em plena luta pelo direito a terra, incluem a demanda por uma educação nos princípios que constituem e consolidam a educação popular. Essa educação é a Educação do Campo, que resgata elementos da concepção de educação popular, significa e os atualiza para uma realidade específica no campo.

Por isso, para Paludo (2013), a Educação do Campo e a educação popular estabelecem relações e vínculos na medida em que assumem uma educação na perspectiva das classes populares e assumem outro projeto em oposição ao projeto do capital, diz ela: “Tanto a Educação Popular quanto a Educação do Campo: a) possuem uma mesma materialidade de origem; b) são concepções educativas contra-hegemônica e de resistência ao modo de produção capitalista; c) são forjadas no movimento concreto da luta dos trabalhadores, e seus processos são feitos por eles e com eles, e não para eles; d) em ambas, o direcionamento é a emancipação humana” (PALUDO, 2013, p. 65).

Contudo, em relação à educação popular, a partir dos anos de 1990, ela passa por uma crescente polissemia, entendimentos diferenciados e finalidades diversas, que instala nela uma crise teórica e prática. A Educação do Campo foi se constituindo, assim, uma nova força no campo educacional.

Isso porque, segundo Paludo (2013), enquanto a educação popular retraía-se no contexto de descenso do Movimento Sindical e de repressão à Igreja progressista, em especial da Teologia da Libertação, a Educação do Campo passava por impulso, resultado da ascensão da luta pela terra, rearticulada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

É nessa conjuntura que o Projeto CAT se constituiu como uma proposta de educação específica para a classe trabalhadora no campo, ou de Educação do Campo, cuja referência é educação popular de base freiriana. Em seguida, será analisado como a Educação do Campo pode ser compreendida como uma renovação da educação popular.

4.3 O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO RENOVAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO POPULAR NO CONTEXTO DE HEGEMONIA NEOLIBERAL

No Brasil, na passagem do século XX para o XXI, constituiu-se um movimento popular de educação, o Movimento de Educação do Campo, diferentemente de outros movimentos semelhantes, esse se caracteriza por ser um movimento formando por segmentos sociais de trabalhadores rurais e suas organizações políticas. Para Leher (2010), a retomada da educação popular no final da década do século XX e início do século XXI, como no caso do MST, é parte da estratégia de luta diante das contradições engendradas pelas reformas neoliberais. Assim, a educação popular, que ressurgiu em várias expressões, é denominada de Educação do Campo pelos diversos movimentos sociais populares do campo.

Segundo Vendramini (2007), a Educação do Campo não surge do vazio e nem das políticas públicas, mas da mobilização e da luta social dos trabalhos do campo. A Educação do Campo “é fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos” (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Para Munarim (2008) a Educação do Campo, que se constitui nos anos de 1990, no contexto de avanço das políticas neoliberais, tem nexos e relações com a educação popular. Afirma o autor: “Trata-se de uma evidência que, aliada a outras percepções, me faz ousar dizer que, no seu conteúdo pedagógico, o Movimento de Educação do Campo de que estou falando resulta dos esforços de intersecção, de fusão entre a tradição da Educação Popular, antecedente aos “novos movimentos sociais” dos anos de 1980, com a educação escolar, esta tão velha e tão permanente” (MUNARIM, 2008, p. 11).

Nesse mesmo sentido, Nascimento (2009) compreende a relação entre educação popular e Educação do Campo. Numa pesquisa de doutorado em que entrevistou 38 pesquisadores e intelectuais orgânicos da Educação do Campo, o autor constata que a Educação do Campo tem relações históricas com as lutas sociais em prol das políticas

públicas de educação e dos movimentos populares de educação no Brasil. Considera que o Setor de Educação do MST, a partir de 1987, foi um dos responsáveis pela retomada da luta política em defesa da educação popular.

Os movimentos sociais populares do campo reconhecem, a partir da Segunda Conferência Nacional por uma Educação do Campo, no ano de 2004, que suas origens históricas são os movimentos sociais, sindicais e pastorais sociais que atuaram nos anos de 1960. Conforme declara:

A nossa caminhada se enraíza nos anos 60, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso a terra, crédito diferenciado, saúde, educação, moradia, entre outras. Fomos então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no e do campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 80/90 que estes movimentos ganharam mais força e visibilidade (DECLARAÇÃO FINAL DA SEGUNDA CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Assim, confirma-se essa relação entre educação popular e Educação do Campo, sendo muitos os elementos daquela que fundamentam esta.

Entretanto, Leher (2010) parte da tese de que nas últimas três décadas houve uma ofensiva neoconservadora contra a educação popular. Os fatores que concorreram para isto foram: a desarticulação entre educação, capitalismo e classe social, como também, a tecnicização e a psicologização do pensamento educacional descolonizador e socialista. Isso porque, “os autores ainda lidos hoje, como Vygostsky e Freire, o foram, geralmente, em uma perspectiva estritamente pedagógica, desvinculada da política e das lutas anticapitalistas, quase que separada da sociedade de classes” (LEHER, 2010, p. 21).

Daí, ele entende que como a educação reflete as contradições da sociedade de classes, não é e não pode ser neutra. Assim, as classes dominantes dispõem de concepções pedagógicas que procuraram impor seu modo de pensar a educação. Na correlação de forças no campo educacional, Leher (2010) reconhece que a predominância tem sido das concepções dominantes em detrimento da educação popular. Isso porque: “a adversidade das lutas cotidianas em um contexto de derrotas e perdas, as debilidades educacionais da juventude das periferias e do campo, o efeito devastador das ideologias dominantes e as derrotas na concepção socialista dos próprios movimentos, partidos e sindicatos, são situações que, em resumo, enfraqueceram as próprias condições para a autoformação da classe” (LEHER, 2010, p. 21).

O enfraquecimento desta autoformação impediu o avanço e a estruturação de um modelo de educação popular feito em bases mais sólidas, o que tem relação direta com a “ausência de condições subjetivas e objetivas de formação de ‘classes’” (LEHER, 2010, p. 21). Somado a isto, o autor acredita que há o risco de segmentos da sociedade civil, que deveriam atuar na construção de um projeto societário emancipador, conformarem-se com as políticas de alívio da pobreza. Em grande medida, isso já é perceptível nos principais movimentos sociais. Afirma o autor:

As políticas de alívio à pobreza sustentadas pelo Banco Mundial como a única possibilidade de política social (leia-se, de governabilidade) para a periferia do capitalismo – outrora criticada como uma opção pela barbárie, pois mantêm os seres humanos miseráveis como “sobrantes” que só não sucumbem, biologicamente, pela fome pois recebem uma magra bolsa (e sem ela retornariam a fome) -, são tidas como exemplo de governança progressista e opção pelo social, inclusive por muitos que vieram da esquerda (LEHER, 2010, p. 25, grifos do autor).

Contudo, o autor reconhece que uma parcela dos movimentos sociais populares, ao reagirem a este projeto do capital, entendem que a educação popular é parte importante da agenda política e da política educacional. Estes movimentos restabeleceram os nexos entre educação, capitalismo e classe, para que pudessem promover a ruptura com o modo de produção capitalista e entendem que “é preciso produzir ideias que orientem e possibilitem a ação política para promover a ruptura com o neoliberalismo” (LEHER, 2010, p. 27). O autor acrescenta que, historicamente, os movimentos sociais revolucionários reconhecem que a educação e a cultura sempre foram elementos centrais de seus programas e ações. E que, “a transformação cultural deve minar as trincheiras e casamatas em que se abrigam os dominantes e o Estado”. (LEHER, 2010, p. 29). Assim, ele afirma “que a educação popular está no âmago da estratégia de luta pelo socialismo” (LEHER, 2010, p. 20).

Essas questões analisadas por Leher (2010) têm sintonia com a reflexão feita por Antonio (2010). Este entende que os movimentos sociais populares do campo, por meio do Movimento de Educação do Campo, procuram construir uma hegemonia, contando com a contribuição da educação escolar. Afirma ele:

A concepção gramsciana de ‘hegemonia’ parece ter como objetivo justamente sublinhar a importância da direção cultural e política que pode ser construída pelas classes subalternas. A análise da correlação de forças no interior do sistema hegemônico situa o terreno fundamental da luta de classes na sociedade civil, pela qual o grupo que o controla é hegemônico e, ao visar a conquista da sociedade política (Estado) institui um modo para a manutenção da hegemonia, estendendo-a ao conjunto do Estado (sociedade civil mais sociedade política) (ANTONIO, 2010, p. 57).

Para as classes subalternas o desafio é construir essa hegemonia no campo cultura. Já que para a luta social, as classes subalternas precisam construir um universo ideológico e cultural próprio, ou seja, outra concepção de mundo, como parte da luta, para impor seu projeto de sociedade, uma vez que só o enfrentamento, como greves, ocupação da terra e a luta armada são insuficientes. Antonio (2010) acredita que a Educação do Campo é uma expressão de uma nova concepção de mundo construída pelos trabalhadores no campo.

Além disso, Antonio (2010) considera que a articulação entre estes movimentos e organizações que compôs o Movimento de Educação do Campo só foi possível porque superou o isolamento de cada um, que já toca sua experiência em educação para o meio rural. São os casos dos Centros Familiares de Formação por Alternâncias (CFFAs), criadas no Estado do Espírito Santo, no ano de 1969; a Proposta de Educação Rural (PER), desenvolvida pelo Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), no Estado de Pernambuco, em 1970; a Escola Itinerante do MST, que ganhou evidência com a criação do Setor de Educação, em 1987, e o Projeto Conhecer, Analisar e Transforma a realidade do Campo, criado no ano de 1994, pelo MOC e a UEFS, entre outros exemplos existente em todo o Brasil.

Na pesquisa de Rocha (2013), o Movimento de Educação do Campo é analisando numa perspectiva propositiva. Ela considera que a Educação do Campo passou por quatro ciclos. O primeiro ciclo da história da Educação do Campo compreende as experiências isoladas de cada movimento ou organização até a realização do Primeiro Encontro das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária, realizado pelo MST, em 1997. Afirma a autora: “O que estamos denominando de primeiro ciclo histórico da educação do campo foi marcado pelas lutas de movimento e organizações sociais e sindicais, que vinham desenvolvendo ações muito fortes no campo. Tais ações não estavam articuladas entre si, nem tinham, até então, essa dimensão e estratégia” (ROCHA, 2013, p. 205).

Uma das primeiras ações políticas que levou ao surgimento do Movimento de Educação do Campo foi o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Na ocasião, foi lançado o “Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, que começou denunciar a exclusão social que o projeto neoliberal provocava no País, ao mesmo tempo em que conclamou a classe trabalhadora brasileira para construir outro projeto de desenvolvimento de nação.

Os educadores da reforma agrária reconhecem no manifesto lançada no I ENERA que um projeto de sociedade alternativo ao neoliberal não é tarefa só da educação pública, mas que a educação é fundamental nesse projeto. Assim, eles reivindicam o direito de participar da

construção da política educacional que esteja voltada para o fortalecimento das lutas sociais e da solução dos problemas do país. Por isso, eles defendem uma escola democrática, sustentada na competência técnica e nos valores humanistas e socialistas; e uma pedagogia fundamentada na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história. Eles finalizam o manifesto “conclamando todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudanças, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país [...]” (CALDART, 2003, p. 81).

Os educadores do MST despontam como os articuladores nacionais do Movimento de Educação do Campo, porque já havia acumulado experiências educativas, já atrelava a luta pela escola à luta pela terra, como também entendiam que a escola era/é fundamental para construir as bases culturais das mudanças sociais pretendidas. Caldart (2003, p. 62), intelectual orgânica do MST, afirma:

Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra.

Caldart (2003) acrescenta que dentro do MST, foram as mães e professoras que primeiro mobilizaram a luta pela escola, no início da década de 80. Posteriormente, as lideranças da organização, pressionados pelas mobilizações das famílias e professoras, assumiram a tarefa de organizar uma proposta pedagógica específica para as escolas dos acampamentos e assentamentos.

Nesse sentido, o I ENERA foi resultado do fortalecimento das atividades educativas pelo MST. Mas, segundo Caldart (2003), as lideranças e os intelectuais orgânicos do MST entenderam que a tarefa de construir outra política educacional para a educação do meio rural não era uma tarefa exclusiva dos Sem Terra. “A leitura pedagógica das práticas sociais do MST, ou a constituição do Movimento como sujeito pedagógico, somente é possível no diálogo com outros sujeitos da práxis educativa. A própria compreensão de que as escolas do MST são escolas do campo é fruto da abertura dos Sem Terra à sociedade” (CALDART, 2003, p. 66).

Assim, o Coletivo do MST defende uma perspectiva dialética de educação popular, contribuindo para a superação do entendimento das políticas educacionais apenas como alienantes. Esse entendimento, por parte dos militantes do MST, pode ser percebido na

convocação à sociedade e outros segmentos sociais de luta feita no Manifesto do I ENERA. Além disso, Caldart (2003, p. 66) esclarece que a escola do campo proposta pelo MST, não é isolada, mas que precisamos continuar “reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade”.

Sendo assim, os líderes e intelectuais do MST entendem que a luta pela educação básica no campo é parte das lutas pela implantação do projeto popular de desenvolvimento do campo e do Brasil. Isso porque para eles não é possível avançar na luta por reforma agrária sem que os Sem Terra conhecessem com rigor e profundidade a realidade.

Como consequência do I ENERA, os trabalhadores no campo conquistaram ganhos políticos, como a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), uma iniciativa pioneira para a educação em assentamentos da reforma agrária.

No âmbito da organização política dos trabalhadores no campo, o I ENERA demarcou o início de uma grande mobilização nacional em defesa da política de educação para o meio rural, liderada pelo MST, que buscou apoio junto a outras organizações como: Universidade de Brasília (UNB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), entre outras entidades e movimentos sociais. Isto resultou numa articulação nacional em defesa da educação para o meio rural, que passou a ser denominada de movimento “Por uma Educação do Campo” (ANTÔNIO, 2010) ou “Movimento de Educação do Campo” (MUNARIM, 2008).

A partir daí, houve grandes mobilizações em âmbito nacional em defesa da Educação do Campo: a Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em 1998, realizada em Luziânia, Goiás; o Seminário Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em 2002, Brasília, Distrito Federal; a Segunda Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizado em 2004, também em Luziânia, Goiás, além dos seminários estaduais e locais de Educação do Campo. O Coletivo do Projeto CAT participou dessas atividades, como na Segunda Conferência Nacional de Educação do Campo, conforme registro: “Como capacitação, foi realizada ainda uma viagem, promovida pelo MOC, a Luziânia – GO, para participar da II Conferência Nacional de Educação do Campo. Foram para este evento 42 pessoas, sendo 02 assessores, 01 estagiária, coordenadores e professores

do CAT, do Baú de Leitura, da Jornada Ampliada, secretários de educação e a equipe de educação do MOC” (Relatório Anual do CAT, 2004, p. 12).

Assim, O Coletivo do Projeto CAT se somou a uma dezena de organizações e movimentos sociais e juntos contribuíram para a formulação da política nacional de Educação do Campo. Ainda se tratando da Segunda Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, nela foi criada a Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, sediada em Brasília. Ela contribuiu significativamente para o fortalecimento do Movimento de Educação do Campo. Para Nascimento (2009), esta Conferência foi uma das primeiras iniciativas a colocar na agenda política do país o debate acerca da política de Educação do Campo.

A Primeira Conferência inaugura o que Rocha (2013) compreende como o segundo ciclo da Educação do Campo. Diz ela: “O segundo ciclo tem como marco a realização da I conferência Nacional de educação do campo, pois esta possibilitou a construção das bases para criação do espaço nacional de articulação em torno da luta pelas políticas públicas: A Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo que coloca a escola no lugar do debate e da centralidade de um projeto de educação e de campo” (ROCHA, 2013, p. 207).

Assim, os sujeitos coletivos do campo, ao longo dessas conferências e seminários, foram formulando o entendimento acerca da Educação do Campo. Participaram desse processo: os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEAFS), as entidades articuladas pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Instituto Regional de Tecnologia Apropriada (IRPAA), o Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), o Movimento de Organização Comunitária (MOC), conforme Munarim (2008), Nascimento (2009) e Rocha (2013).

O MOC tem como principal programa o Projeto CAT, em parceria com a UEFS, as prefeituras municipais e segmentos dos movimentos sociais. Segundo Novaes (2013), o MOC é uma organização não governamental (ONG), criada em 1967, no município de Feira de Santana, Bahia. Na década de 1970, o MOC começou a atuar em comunidades rurais do semiárido baiano, precisamente numa área que abrange parte das regiões Nordeste, Piemonte

da Diamantina e Paraguaçu, mas, principalmente na Região Sisaleira¹³ da Bahia. Atualmente, a denominação região foi substituída por Território de Identidade¹⁴.

O que levou o MOC a atuar na Região Sisaleira foram as condições de pobreza da maioria da população e a dominação política e econômica por parte de grupos dominantes, fatores que têm provocado um longo processo de migração dessa população para outras regiões do Estado e do país. Por outro lado, esta região tem sido marcada por mobilização popular, que vem lutando pela melhoria das condições de vida. As classes subalternas têm se organizado em movimentos e organizações como Sindicatos Rurais, Associação de Pequenos Agricultores Rurais, Movimentos de Mulheres, conselhos de Igrejas, (ROCHA, 2013). Assim, “a ação do MOC é contribuir para que as práticas formativas desenvolvidas assumam caráter de busca de superação da visão fatalista das desigualdades sociais, pois estabelecem o debate da luta de classes, da importância de mobilização e articulação dos trabalhadores numa luta comum” (ROCHA, 2013, p. 175).

As ações do MOC se estendem à Educação do Campo, por meio do Projeto Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo (Projeto CAT). Este é um programa de formação continuada de professores municipais de escolas situadas em área rural, que tem como foco o fortalecimento de uma proposta metodológica voltada para as escolas do campo. Foi esse o contexto em que o MOC se inseriu no Movimento de Educação do Campo.

Com todas as organizações citadas e outras tantas, a Educação do Campo passou a ser valorizada e gradativamente incorporada à agenda de luta e de trabalho de um crescente número de movimentos sociais populares do campo, de entidades sindicais e de setores públicos. Observa Vendramini (2007, p. 123), acerca da adesão a Educação do Campo, que “participaram desta iniciativa representantes de movimentos sociais do campo e da educação, de universidades, de ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública.”

¹³ A Região Sisaleira tem esse nome em decorrência do cultivo do sisal ou agave. Esta é uma das mais importantes atividades agrícola da região. A agave é uma planta originária dos Estados Unidos e México e foi introduzida no Brasil no início do século XX. Hoje os municípios de Santa Luz, São Domingos, Valente e Conceição do Coité são os maiores cultivadores de sisal.

¹⁴ Os Territórios de Identidade é parte de uma política do Governo do Estado da Bahia, que tem como objetivo identificar prioridades temáticas, definidas a partir da realidade local, para assegurar o desenvolvimento sustentável entre as regiões. O Estado foi organizado em 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da peculiaridade de cada região. O território é conceituado como espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios ambientais, econômicos, sociais, culturais, políticos e institucionais, além da população com grupos sociais relativamente distintos, mas, onde se pode distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial (BAHIA, 2015). Disponível em: < <http://www.seplan.ba.gov.br/territorios-de-identidade/mapa>>. Acesso em: 01 abr. 2015.

A autora ainda considera que a importância das conferências nacionais e os seminários consistem em terem inaugurado novas referências para a Educação do Campo, como também legitimado a luta por políticas públicas de educação para os trabalhadores que vivem do campo. Assim, “a Conferência de Luziânia debruçou-se especialmente sobre como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo, enquanto política pública permanente” (VENDRAMINI, 2007, p. 124).

De acordo com Rocha (2013), entre as duas Conferências Nacionais de Educação do Campo houve uma ampliação dos sujeitos coletivos envolvidos na luta pela Educação do Campo, como decorrência das articulações também nas unidades federativas, com a organização dos Fóruns Estaduais de Educação do Campo.

Assim, na medida em que os movimentos sociais populares do campo se articulavam para demandar tais políticas, os governos, ao seu modo, correspondiam, como no caso da criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; da criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, em 2003; da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e da Coordenação Geral de Educação do Campo, em 2004.

A partir do momento em que o Estado incorporou parte das demandas dos movimentos sociais, instituiu-se o que Rocha (2013, p. 209) considera como o terceiro ciclo da Educação do Campo: “A realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004, somada à demais ações que já vinham sendo realizadas, dá a este momento caráter diferente dos dois primeiros ciclos, que é a entrada em cena do Estado, especialmente do MEC, das Secretarias Estaduais e municipais de educação, com o papel de construção de uma política nacional de educação do campo”.

Neste período, desenvolveu-se o Programa Nacional de Licenciatura em Educação do Campo, uma política nacional de formação inicial e continuada para os profissionais da Educação do Campo; o Programa Saberes da Terra, voltado para elevação da escolaridade e qualificação profissional, em nível do Ensino Fundamental II, dos jovens do campo; a proposta de inserção de um capítulo sobre Educação do Campo no Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001); e a criação e/ou ampliação dos Fóruns Estaduais e dos Comitês de Educação do Campo, espaços de ampliação da interlocução entre Estado e sociedade civil.

Quanto à articulação e força do Movimento de Educação do Campo, Munarim (2008) considera que o melhor período em que os sujeitos sociais do campo estiveram mais articulados em nível nacional foi entre o Seminário Nacional de 2002 e a Segunda Conferência Nacional de 2004. Para ele: “Das eleições de 2002 ao início do governo se constitui um período de ampliação do movimento “Por uma Educação do Campo”, tendo como exemplo a participação do movimento sindical dos trabalhadores rurais, que reúne sindicatos, federações congregados na Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG” (ANTONIO, 2010, p. 15).

No ano de 2004, o Governo Federal sinaliza positivamente a demanda dos sujeitos coletivos do campo por políticas públicas de educação, ao criar, no MEC, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e, como parte desta, para planejar a política de Educação do Campo, a Coordenação-Geral de Educação do Campo. Para Munarim (2008, p. 8): “Instalaram-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”.

Contudo, daí ocorre uma das contradições do Movimento de Educação do Campo, pois, à medida em que o Governo Lula incorporou parte das demandas do movimento, a tendência dos movimentos sociais populares foi de arrefecer a luta. Contribuíram para isso a cooptação de muitas lideranças dos movimentos populares, que passaram a integrar o governo. Como também o fato desses movimentos populares comporem a base política desse governo. Além disso, a conjuntura política era de perda da radicalidade de muitas organizações da classe trabalhadora. Assim, Munarim (2008) acredita que no Governo Lula, no primeiro mandato, houve uma expectativa e mobilização por parte dos segmentos sociais que compunha o Movimento de Educação do Campo, contudo, no segundo mandato, a conjuntura era de desmobilização dos mesmos.

Esse é considerado por Rocha (2013) como o quarto ciclo da Educação do Campo. Esta fase foi marcada pelo fluxo e refluxo dos programas criados, como também, da força política para implantar a Política Nacional de Educação do Campo. Assim, a contradição aflora no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Neste programa, fica explícita uma política cujo

principal beneficiado foi o capital agrário. Isto mostra que na correlação de forças sociais, a classe trabalhadora teve dificuldade de impor o seu projeto de educação.

O PRONACAMPO tem sido duramente criticado pelos movimentos sociais populares do campo por estabelecer a formação inicial e continuada de professores na modalidade à distância e ao credenciar o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), vinculado à Confederação Nacional da Agricultura (CNA), para ofertar a formação e qualificação profissional de jovens do campo, por meio do Programa Nacional de Acesso ao ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Assim, conclui Rocha (2013, p. 213), “à medida que o PRONACAMPO é anunciado pelo MEC como a política de educação do campo, é preciso avaliar que nível de política constitui-se nestes quase 15 anos de embate pela defesa da educação do campo”.

Percebe-se com isto que esta política nega os princípios da Educação do Campo, como a necessidade de democratizar o acesso e posse da terra. Assim, faz-se necessário reafirmar que a materialidade da reprodução da vida e das relações sociais levaram à luta pela terra e pela Educação do campo. Espera-se com isso, “um projeto de educação do campo que, pela sua relação indissociável com o trabalho, assume uma dimensão educativa da formação humana, traz em si as mediações fundamentais com a vida social no campo” (ANTONIO, 2010, p. 28).

É preciso manter em evidência que os trabalhadores do campo se mobilizam contra as contradições provocadas pela expansão do capitalismo no campo, expressada principalmente pela expropriação da terra e exploração do trabalho pelo capital. Nascimento (2009) afirma que a luta pela Educação do Campo nunca esteve separada da luta contra o latifúndio. “Não podemos isolar a educação do campo como se fosse algo à parte da luta contra o patrimonialismo, contra o latifúndio e a própria noção de propriedade privada burguesa” (NASCIMENTO, 2009, p. 125). São essas contradições que movem a luta social para a conquista da terra, daí a existência dos movimentos sociais populares do campo que vão lutar pelo acesso à terra e por políticas de Educação do Campo.

Assim é que, para Vendramini (2007), a Educação do Campo adquire outro significado quando associada aos movimentos sociais populares que articulam a educação com as condições materiais para a vida no campo. Assim, a defesa dessa educação tem como sustentação o reconhecimento da realidade de trabalhadores que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural, mais precisamente o reconhecimento de que a realidade

do campo precisa mudar, visto a crescente pobreza, o desemprego, as desigualdades e as escassas políticas públicas sociais.

Diante do exposto, é coerente concordar com Rocha (2013), ao considerar que foi a capacidade de articulação de vários movimentos e organizações sociais populares do campo, com suas diversas práticas educativas, que potencializou a luta para garantir a formulação dessa política específica de educação. Contudo, esse foi um processo contraditório, tanto no âmbito do interior, do Movimento de Educação do Campo, quanto na esfera do Estado. O fato é que tentaram conciliar interesses dos trabalhadores no campo com os dos latifundiários. O capítulo seguinte apresentará como esse processo se expressou no Projeto CAT, a partir da análise da atuação do Coletivo que o compôs. Antes, porém, vamos explorar melhor as contradições da política de Educação do Campo.

4.4 CONTRADIÇÕES DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

As políticas sociais de Educação do Campo foram analisadas por vários autores, entre eles destacam-se Munarim (2011), Nascimento (2010), Rocha (2013) e Antonio (2010). O primeiro dos três analisa o processo de formulação das políticas públicas sociais de Educação do Campo na primeira década do século XXI, evidenciando as contradições que emergiram entre o Estado e a sociedade civil. O autor inicia sua análise com o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 10.172/2001) e conclui com o estudo da Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), publicada pelo Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010. Daí ele considera que a posição do Estado foi de estabelecer uma “antipolítica” de Educação do Campo, cujo efeito mais nefasto se expressou:

no fechamento indiscriminado de escolas em comunidades rurais por ação dos governos estaduais e municipais. Mais nefasto porque, conforme esse entendimento, o fechamento da escola na comunidade coaduna-se ou seria parte de uma estratégia de imposição de um processo de desterritorialização das populações rurais tradicionais para dar lugar físico-geográfico e político a outro modelo de desenvolvimento econômico do campo com base na agricultura industrial e de mercado (MUNARIM, 2011, p. 53).

Segundo o autor, os governantes entendem que essa prática é menos onerosa ao erário público e mais civilizatório ou modernizante. Na verdade, essa política é parte do processo das reformas neoliberais para a educação. Como atesta o autor:

Esse PNE é um dos últimos atos de um período de muitas reformas educacionais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – baseadas em consenso imposto pelos organismos internacionais, mormente o Banco Mundial, aos países de capitalismo dependente como o Brasil. E as prescrições desses organismos orientam-se, antes de tudo, pela racionalidade econômica que embasa o projeto dominante de desenvolvimento capitalista (MUNARIM, 2011, p. 53).

Em suma, para Munarim (2011, p. 53), “trata-se do império da racionalidade econômico-financeira e da ideologia do desenvolvimento capitalista urbano-centrado”. Diante disso, entende-se porque a política de educação do campo apresenta elementos contraditórios, resultantes da correlação de forças no âmbito do Estado Político e da sociedade civil. Como afirma Antonio (2010, p. 16):

a Educação do Campo, que carrega uma série de contradições, pois são políticas afirmativas, focalizadas, na maioria das vezes insuficientes, ao mesmo tempo que estão localizadas nos limites do Estado. Contudo, ainda que limitadas, são essas ações que, diferentemente dos documentos normativos ou orientadores à Educação do Campo no país, parecem materializar, efetivamente, projetos e programas de investimentos para a possível constituição e consolidação da Educação do Campo.

Munarim (2011) também identifica elementos da correlação de forças entre Estado e segmentos da sociedade civil na disputa pela condução da política de Educação do Campo. Ele considera que, mesmo no contexto das reformas neoliberais, instituíram-se no Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão governamental, normas para regulamentar a Política de Educação do Campo. Assim, “teve-se uma década de contradições ou de oposição entre o instituído na Lei do PNE e as práticas de gestão local desterritorializantes daí decorrentes e o instituído nas resoluções do CNE” (MUNARIM, 2011, p. 54). Esse processo de disputa pela condução da política educacional se dá da escala local à mundial. Munarin (2011) cita como exemplo as disputas pelo controle das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, nas Escolas do Campo (DOEBEC - Resolução CNE/CEB nº 1/2002), e considera que a não efetivação por parte de governos municipais e estaduais, não resulta só da atuação desses sujeitos locais, mas de todo o sistema que abrange as esferas de governo (municipal, estadual e federal) e as condicionalidades oriundas dos organismos internacionais.

Outro exemplo constatado por Munarim (2011) refere-se à postura do Governo liderado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na ocasião em que deveria revisar o PNE, em 2005, conforme determinação legal. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por meio da Coordenação-Geral de Educação do Campo, elaborou uma proposta de capítulo que seria incorporado ao PNE revisado, que trazia conceitos, diretrizes e metas numa perspectiva contra-hegemônica. Segundo o autor, esta proposta foi

elaborada com a contribuição de movimentos sociais populares do campo e de suas organizações orgânicas. Contudo, mesmo diante do regulamento, o Governo Lula abandonou a revisão do PNE e, no mesmo ano, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo Munarim (2011, p. 54), o PDE consiste num:

conjunto de programas e ações governamentais importantes, mas que não acena para uma mudança radical na estrutura da educação brasileira no que concerne a seu compromisso com o desenvolvimento do capital – antes, trata-se de um conjunto de proposições que compõem a essência do programa de Aceleração do Crescimento (PAC), de cunho desenvolvimentista – e também não possui políticas diferenciadas de Educação do Campo capazes de implicar mudanças nas estruturas dos sistemas estaduais e municipais de educação.

Embora o PNE expresse a política educacional hegemônica do Estado brasileiro, percebe-se que, nesta mesma década, engendram-se políticas públicas sociais de Educação do Campo, que apontam para um projeto anti-hegemônico. É o que propõem a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelecem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo – e, em parte, o Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010, que estabelece a política de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Assim, Munarim (2010) aponta que estes três instrumentos legais avançam no sentido de uma política social de Educação do Campo, numa perspectiva de ampliar direitos da classe trabalhadora no campo. Tratando-se da Resolução CNE/CEB, nº 1 de 2002, o avanço está em garantir a universalização do acesso à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico; a formação dos professores e organização curricular; um currículo fundamentado nos princípios da sustentabilidade, da gestão democrática e controle social.

Na Resolução CNE/CEB nº 2, de 2008, o Estado reconhece pela primeira vez, por meio de um documento normativo, o conceito de Educação do Campo. Ainda nessa resolução, procura-se coibir o fechamento de escolas do campo e o uso abusivo do transporte escolar de estudantes do campo para a cidade.

Já o Decreto nº 7352, de 2010, institucionaliza a política de Educação do Campo e o PRONERA, que antes era regulamentado por resoluções do CNE/CEB, agora é por Decreto Presidencial, tornando-se uma política permanente. Afirma o autor: “O Decreto eleva esse programa governamental à categoria de política pública e valoriza, em vez de criminalizar, a ação das organizações e movimentos sociais do campo concernentes à educação escolar no âmbito da reforma agrária. Nesse sentido, para além da referência à reforma agrária, o

Decreto significa também um retorno oficial ao projeto de agricultura camponesa” (MUNARIM, 2011, p. 57).

Essa política beneficia as escolas rurais com um adicional de 50% dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Além disso, há a ampliação do direito à educação para o ensino superior, que torna o conceito de Educação do Campo mais abrangente, ao incluir as escolas localizadas em áreas urbanas que atendam predominantemente à população do campo.

Apesar disso, os movimentos sociais do campo, que participaram de sua construção na Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC/MEC), identificaram que algumas ações do PRONACAMPO não foram discutidas naquela comissão, foram restritas ao governo. Ademais, afirmam que essa política ficou muito aquém do esperado e até retrocedeu em certos aspectos, identificando esse programa como a expressão da hegemonia do capital. Para os movimentos sociais do campo e suas organizações, “sua ênfase está em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação da mão-de-obra para o agronegócio ou diminuir os focos de conflitos com os camponeses, suas organizações de classes” (FONEC, 2012, p. 17). Contudo, não consideram que o PRONACAMPO seja totalmente contra os trabalhadores.

Por isso, Nascimento (2009) reconhece que o processo de elaboração e implementação da política pública de Educação do Campo, no Brasil, se deu no contexto de lutas e disputas, tanto dentro do próprio Movimento de Educação do Campo, como contra as forças externas hegemônicas, principalmente do Estado político e o agronegócio. Também por isso a Educação do Campo “pensada, vivida e estimulada pelos movimentos sociais do campo que, ao ser assumida supostamente como *‘política pública’* e institucionalizada juridicamente, revela o antagonismo conservador do governo e do próprio Estado” (NASCIMENTO, 2009, p. 19, grifos do autor).

Quanto aos vários fatores da disputa interna, o autor destaca o interesse, por parte de cada segmento social que compõe o Movimento de Educação do Campo, em impor a sua proposta pedagógica. Ele chama a atenção, no entanto, ao fato de que os agentes coletivos da luta pela Educação do Campo não se atentaram tanto para questões externas que implicam em sérios problemas para a política que foi sendo reivindicada. O autor se refere à postura acrítica e à falta de compreensão de que a cidadania que perpassa a política pública reivindicada é permeada pelos princípios do liberalismo burguês, na sua face neoliberal, que perpetua a lógica do capital. Segundo ele, isto pode levar à “manutenção de uma moral liberal, burguesa

e capitalista que apresenta também a educação como direito para a conquista da cidadania de forma superficial e mascarada” (NASCIMENTO, 2009, p. 20).

Nesse sentido, Nascimento (2009, p. 190, grifo do autor) considera que a Educação do Campo “vive um processo de indefinição por ainda não ter se efetivado enquanto *‘política pública’* consolidada”.

Em sua pesquisa, Nascimento (2009) indagou os intelectuais orgânicos e pesquisadores da Educação do campo acerca da real implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo. Dentre eles, responderam: Antônio Cláudio Moreira Costa (2009 *apud* NASCIMENTO, 2009, p. 194), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que afirma:

Os avanços foram aquém do que se esperava. Um grande número de municípios ignora as Diretrizes; os cursos de formação de professores não incluem em seus currículos a discussão da educação do campo e os educadores continuam sendo formados para trabalhar com um aluno idealizado. Para garantir a implementação efetiva das Diretrizes faz-se necessária uma atuação maior dos movimentos sociais juntamente com o Ministério Público no sentido de fazer cumprir a Lei.

Já Célia Regina Vendramini, da Universidade Federal de Santana Catarina (UFSC), respondeu que “as experiências são limitadas e as diretrizes são um verdadeiro engodo, já que permanecem no papel e pouco se fez até o momento para que se efetivasse sua implementação” (VENDRAMINI *apud* NASCIMENTO, 2009, p. 194).

No geral, dos 38 pesquisadores questionados por Nascimento, 53% reconheceram que onde houve iniciativa do poder público perante as Diretrizes de 03 de abril de 2002, se deveu a atuação dos movimentos sociais. Contudo, 88% reconhecem que onde houve efetivação das Diretrizes, os méritos são dos movimentos sociais, sem participação substancial do poder público.

Esses dois depoimentos são uma síntese fiel da situação da política de Educação do Campo. O fato é que, na grande maioria dos municípios e unidades federativas do país, a legislação dessa educação não vem sendo cumprida e a política, portanto, não está sendo efetivada. “A avaliação geral é que há uma grande distância entre a política macro conjuntural promulgada pelo conselho Nacional de Educação/Ministério da Educação e a política micro conjuntural existente no plano local, nos municípios. Quando se trata de educação do campo, as discussões permanecem nas questões sobre a sala de aula e método pedagógico, sem tocar no debate emancipatório para o campo” (NASCIMENTO, 2009, p. 196).

O autor reconhece que em algumas instâncias do Estado, representadas por agentes comprometidos com a referida política, houve manifestação no sentido de fazer valer a

efetivação da política de Educação do Campo. Em agosto de 2007, a SECAD/MEC fez uma consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) referente à efetivação da Política de Educação do Campo. O resultado apresentado pelo Conselheiro Murílio de Avallar Hingel, no Parecer CNE/CEB nº 23/2007, aprovado em 19 de julho de 2007, constatou que o transporte escolar e as nucleações das escolas do campo inviabilizam a efetivação do que propõe a política de Educação do Campo. Diz o parecerista:

Os dados apresentados recomendam que haja manifestação, por parte do Conselho Nacional de Educação, no sentido de orientar as redes e sistemas de ensino quanto à adoção de medidas que garantam o atendimento da educação às populações do campo de acordo com o proposto na Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002. As atuais políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações (CNE, 2007 *apud* NASCIMENTO, 2009, p. 197).

Diante disso, reconhece o parecerista que a efetivação da política pública de Educação do Campo necessita da atuação conjunta das três esferas do Poder Público (União, Estados e Municípios), como também da atuação dos movimentos sociais do campo, como o MST, os Centros Familiares de Formação por Alternâncias (CEFFAS), as escolas itinerantes de assentamentos e acampamentos, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAS), o Movimento de Organização Comunitária (MOC), entre outros.

O resultado dessa consulta ao CNE se concretizou no novo Parecer CNE/CEB nº 3/2008, aprovado em 28 de abril de 2008, que revisou o Parecer CNE/CEB nº 23/2007 e apresentou um projeto de Resolução que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica do campo, corrigindo a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, principalmente no que tange a colaboração entre os entes federados.

Nascimento (2009) avança em sua análise questionando os intelectuais orgânicos e pesquisadores do Movimento de Educação do Campo acerca da natureza da política pública de educação que vem sendo implementada, se é uma política compensatória, paliativa ou integral, que supera uma dívida histórica com os trabalhadores rurais e leva a uma formação emancipatória. O próprio autor antecipa as respostas em sua tese e afirma que, de um lado, “nem Fernando Henrique Cardoso, nem Lula, tinham consciência de uma dívida histórica e social com os trabalhadores rurais” (NASCIMENTO, 2009, p. 200). Por outro lado, considera que as políticas educacionais para o campo foram um avanço. “Diríamos que representam

uma *'fragilidade'* pelo fato de não se constituírem como políticas de Estado” (NASCIMENTO, 2009, p. 201, grifo do autor).

Ao retratar a opinião dos entrevistados acerca da natureza das políticas públicas, Nascimento (2009) destaca a consideração de Dagnino (2002), Antonio Moreira Costa (UFU), Marilene Ribeiro (UFRGS) e Célia Regina Vendramini (UFSC). Para o primeiro, essa política se resume a programas pontuais, suscetíveis à correlação de forças entre a sociedade civil e a sociedade política. Já o segundo, considera que estas são ações paliativas que não podem ser consideradas políticas públicas, mas sim programas. Marilene Ribeiro, também pesquisadora, afirma que não se trata de considerar as políticas como paliativas ou como pagamento de dívidas históricas, mas sim como expressão da luta de classes. Responde Ribeiro à Nascimento (2009, p. 201):

Não vejo nem como programas paliativos, nem como dívida, porque focalizo as conquistas relativas às políticas de educação do campo e sua implementação, ou não, como expressão da luta de classes que, no momento, está bastante acirrada. O avanço dos movimentos sociais populares rurais/do campo, nos anos 1980/90 pegou um pouco o capital latifundiário desorganizado e de surpresa; afinal a ditadura militar havia cuidado durante muitos anos de seus interesses. A partir dos anos de 1990 a UDR se organiza e se arma tanto no sentido real (milícias armadas) quanto no sentido político conquistando um número muito grande de vagas nas assembleias legislativas, na Câmara Federal e no Senado. [...]. As políticas educacionais para as populações que vivem e trabalham nas áreas rurais foi uma conquista dos movimentos organizados, que estão sofrendo uma enorme perseguição, mesmo no governo Lula.

Para Célia Vendramini algumas ações foram desenvolvidas neste campo, porém, é necessário avaliar os limites dessas políticas. Perguntados sobre quais foram as principais políticas de Educação do Campo implementadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, dos 38 sujeitos entrevistados, 31% considerou o PRONERA; 17%, o PRÓ-CAMPO ou as Licenciaturas em Educação do Campo; 14%, o programa Saberes da Terra; 7%, o Programa Território da Cidadania; e outros 7%, o Programa Escola Ativa. Assim, afirma Nascimento (2009, p. 205) que estas políticas implementadas via programas revelam que: “Estado brasileiro é capitalista baseada no mercado e seus interesses são predominantes frente às necessidades do povo. O governo tem nas políticas sociais um mecanismo de controle da pobreza, de dissimulação das mazelas produzidas pelo capitalismo em sua atual fase característica – neoliberal e mundializada”.

Isto implica que a incorporação, pelo Estado, das reivindicações dos movimentos sociais populares do campo se dá sem assimilar toda sua riqueza. Padre Dirceu Fumagalli, da CPT, em entrevista à Nascimento (2009) afirma:

A importância dos movimentos e organizações sociais se deu porque desenvolveram uma multiplicação de metodologias e chegaram onde o Estado nunca chegou, traduzindo, assim, a concepção mais genuína de público que não se restringe ao estatal. Isto é, as organizações desenvolveram uma política pública de educação para além das estruturas e pensamentos do Estado. Infelizmente o Estado não conseguiu incorporar toda a riqueza metodológica dos movimentos e organizações. Isto porque, por mais que o estado se proponha a ser democrático e participativo, ele nunca irá abarcar o todo da sociedade, pois nela o estado é um de seus instrumentos. É falsa a concepção que o Estado é onipresente. Portanto, ele sempre será limitado em seu alcance. Por outro lado, quando “incorporar” traz o interesse de cooptação, ou seja, agora não carece reivindicações, somos parceiros, resolveremos na paz. E isso ocorre quando os movimentos e organizações sociais passam por esse momento de descenso reivindicatório, inclusive no tocante à implementação da reforma agrária (FUMAGALLI *apud* NASCIMENTO, 2009, p. 206).

Entre os pesquisadores entrevistados, 63% afirmaram que a atuação dos movimentos sociais populares foi fundamental para se constituir as políticas públicas sociais de Educação do Campo. Assim, o pesquisador conclui acerca dessa discussão: “não resta dúvida que as demandas, bandeiras e reivindicações dos movimentos sociais do campo foram incorporadas pelo Estado, porém elas ficaram restritas ao mero discurso governante; com isso as tensões entre governo x movimentos sociais foram abrandadas” (NASCIMENTO, 2009, p. 206).

O autor entende que os trabalhadores do campo tiveram ao longo da história seus direitos renegados e usurpados, por isso ele defende que os trabalhadores do campo sejam entendidos como sujeitos de direitos. Acredita, no entanto, que “não adianta lutar por direitos que poderão até ser alcançados enquanto política compensatória para desmobilizar o conflito e a resistência, uma espécie de “cale-se” ao projeto de uma sociedade do bem-estar, do fim das classes sociais” (NASCIMENTO, 2009, p. 211, grifos do autor). E mais, parece que:

[...] damos as escolas do campo para desmobilizar as lutas e a sociedade de classes, com isso, o capital, o mercado e o próprio Estado continuam determinando o cotidiano político sem a efetiva participação dos supostos “sujeitos de direitos”. Fala-se de “sujeitos de direitos” somente na sociedade desigual e que continuará reproduzindo a desigualdade por meio do Estado de Direito que perpetua a igualdade jurídica como símbolo do direito do cidadão que jamais se emancipará já que a luta pelo direito se reduziu a aceitar as políticas compensatórias e paliativas dos governantes e do próprio Estado (NASCIMENTO, 2009, p. 211).

Diante do exposto, Rocha (2013, p. 207) faz considerações sobre o papel do Estado: “Estado como instrumento de mediação política entre as demandas da classe trabalhadora pela educação e o seu papel do Estado na reafirmação do projeto político que exclui essa mesma classe demonstra, neste quesito, a raiz do conflito na luta pela construção da política de educação do campo”.

Assim, entende-se que a pressão dos movimentos sociais populares do campo coloca o Estado como mediador da construção das políticas públicas de Educação do Campo.

Isso foi necessário porque o Estado, em todas as esferas, estava sendo disputado também pelos segmentos hegemônicos, mas não só isso, também era necessário vencer a burocracia e a resistência de servidores do MEC.

Eliene Novaes Rocha, que além de pesquisadora, é intelectual da Educação do Campo, atuou junto ao CAT/MOC, atualmente na CONTAG, acompanhou de perto este processo. Fazendo referência a relatórios internos do MEC, ela pontua as principais dificuldades na condução da política de Educação do Campo: “demora na nomeação do novo coordenador; demora na publicação da nova estrutura da SECAD, dificuldade de inserção de orçamento para a coordenação-geral de educação do campo” (ROCHA, 2013, p. 211).

Segundo Antonio (2010), os movimentos sociais populares do campo devem controlar o conteúdo ou a direção político-pedagógica da política educacional reivindicada e promovida pelo Estado. Afirma o autor:

A construção da Educação do Campo na esfera da política educacional sugere que vem pautada no sentido de apontar a necessidade de uma outra provisão de recursos materiais e de controle político-pedagógico. Talvez, por isso, a luta por educação represente para os movimentos sociais populares do campo o trabalho ativo de formação cultural para resistir aos projetos educativos hegemônicos, constituindo articulações no âmbito da sociedade em geral em defesa de um projeto democrático-popular de educação (ANTONIO, 2010, p. 125).

E mais, que: “A luta por educação no movimento “Por uma Educação do Campo” surge não apenas de uma transposição de cada contexto particular dos educadores e educadoras e dos movimentos sociais, mas também de um contexto de inserção analítica e de política de forma mais ampla com vistas à Educação do Campo na sociedade” (ANTONIO, 2010, p. 126).

Assim, o Movimento de Educação do Campo, por meio das organizações dos trabalhadores do campo e de intelectuais defensores da questão, disputou a agenda política pela implementação de uma política pública de Educação do Campo. Nesse percurso, foram muitas as contradições, avanços e recuos. O fato é que, se considerada a história das políticas sociais e educacionais do país, não dá para negar o mérito da ação propositiva dos trabalhadores do campo perante as políticas públicas.

No capítulo seguinte, serão analisadas as contribuições do Coletivo do Projeto CAT na formulação e execução da política social de Educação do Campo, ao pautar a formulação e efetivação de uma proposta pedagógica para a educação básica nas escolas do campo, inserida nos sistemas municipais de educação.

5 O CAT E AGENDA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MUNICÍPIOS BAIANOS

Neste capítulo, serão analisadas as proposições e as atividades do Coletivo do Projeto CAT para a formulação e efetivação de políticas sociais de Educação do Campo em 26 municípios de quatro diferentes Territórios de Identidades do Estado da Bahia, são eles: Sisal, Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina e Sertão Produtivo. Para tal, fizemos uma exposição da origem do Projeto CAT, seguida da análise das propostas, e das ações desenvolvidas pelo Coletivo do Projeto CAT, no processo de formulação e implementação da política social de Educação do Campo nos municípios, no período de 2003 a 2010.

5.1 O PROJETO CAT: ORIGEM E CONCEPÇÃO

O Projeto CAT começou a ser formulado em 1993 e implantado, inicialmente, em três municípios: Santo Estevão, Santa Luz e Valente. Tudo começou com o Encontro sobre Educação Rural, promovido pelo MOC e o SERTA, entre os dias 22 e 24 de novembro daquele ano, realizado na UEFS. Este encontro contou com a participação dos técnicos de educação do MOC, professores da UEFS e professores da rede básica. O objetivo foi debater a educação escolar no meio rural e conhecer a experiência de educação rural do SERTA, que vinha sendo implantada no estado de Pernambuco. Nesse evento, identificou-se a necessidade de novos parâmetros para escolas rurais, na perspectiva de atender às necessidades do meio social, como também, a concordância com educadores que defendiam a tese de que a escola deveria atender as necessidades sociais da população local. Nesse sentido, os representantes das instituições promotoras e /ou presentes assumiram a responsabilidade pela formulação e execução de uma proposta de educação que atendessem a estes princípios.

Assim, no mesmo ano, foi criado um grupo, composto por professores da UEFS e técnicos do MOC, para formular uma proposta de educação voltada para escolas do meio rural. No ano seguinte, o Projeto CAT começou a ganhar forma e conteúdo. Ao longo do ano, o coletivo assumiu várias tarefas voltadas para a formulação da proposta. Os professores da UEFS, juntamente com os técnicos do MOC e os servidores das prefeituras municipais, apresentaram uma proposta, concomitante com as atividades de implementação experimental do Projeto em três municípios.

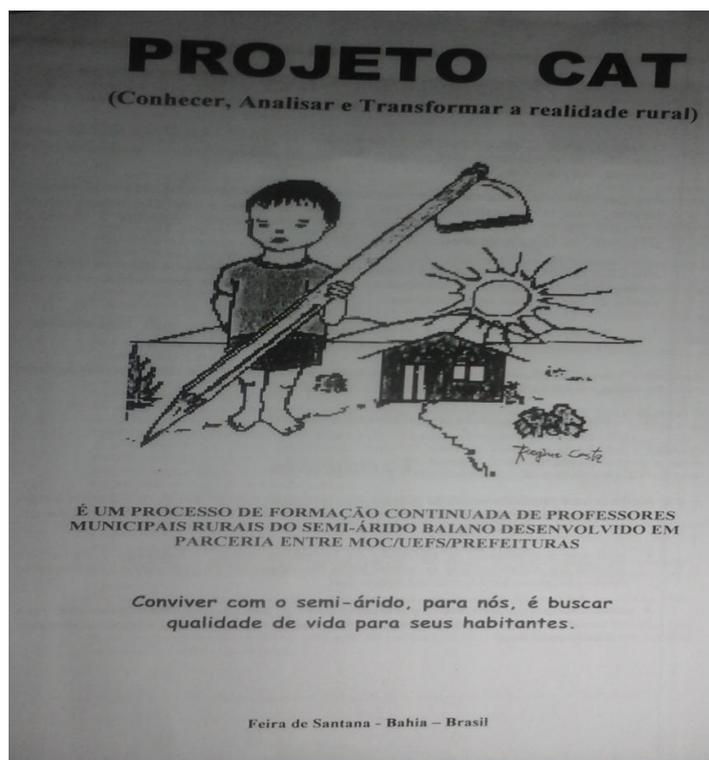
O Coletivo do Projeto CAT apresentou, formalmente, à UEFS, ao MOC e às prefeituras de Santo Estevão, Santa Luz e Valente, uma proposta político-pedagógica. Em 1995, foi assinado o primeiro termo de convênio para a execução do Projeto. O convênio, com vigência de três anos, foi assinado pelos representantes das entidades participantes, em junho de 1995.

O objetivo desse convênio foi firmar um compromisso político capaz de viabilizar o “desenvolvimento de uma proposta pedagógica de educação rural, levando-se em conta a especificidade da realidade do campo cujo foco fosse a capacitação do aluno-cidadão”, (TERMO DE CONVÊNIO DO PROJETO CAT, s/d). Esta proposta metodológica, segundo o referido documento, deveria contemplar a capacitação pedagógica de professores rurais, focado na demanda da realidade do campo; desenvolver ações para reformar o currículo escolar numa perspectiva da educação rural; produzir material didático específico para as escolas do meio rural; preparar uma equipe de educadores dos municípios para assumir as atividades pedagógicas; e formular políticas públicas específicas de educação para o meio rural. Além desses objetivos, no documento constam outros mais específicos como: as ações de acompanhamento, avaliação e execução do projeto; intervenção junto ao poder público municipal, no sentido de sensibilizá-los para que assumissem as políticas públicas específicas para as escolas do meio rural; além de organizar espaços para aprofundamento do debate sobre o ensino no meio rural (TERMO DE CONVÊNIO PROJETO CAT, s/d).

Para atender a esses objetivos, o Projeto CAT foi se estruturando em duas dimensões, uma organizacional e outra político-pedagógica. A primeira consistiu na divisão de tarefas entre os parceiros, UEFS, MOC e prefeituras municipais, e na formação das equipes de trabalho compostas de assessores, coordenadores municipais e professores municipais. A Assessoria foi formada por professores e estagiários, ambos da UEFS, e os técnicos em educação do MOC. As Coordenações Municipais foram compostas por profissionais integrantes das secretarias municipais de educação, cuja função era coordenar a execução da proposta nos municípios, e os professores municipais, para executarem a proposta em salas de aulas. Além disso, organizações e movimentos dos trabalhadores rurais foram gradativamente sendo sensibilizados a acompanhar e contribuir com o Projeto CAT.

As atividades de formação dos professores compreendem os Encontros Intermunicipais de Planejamento e Avaliação, Dias de Estudos, Oficinas Temáticas, Visitas às Escolas. Contribuem para isso o acervo bibliográfico do Projeto CAT, a Ficha Pedagógica, o Boletim A voz do CAT e Relatório Anual do CAT.

Figura 03 – Brochura do Projeto CAT, 2008

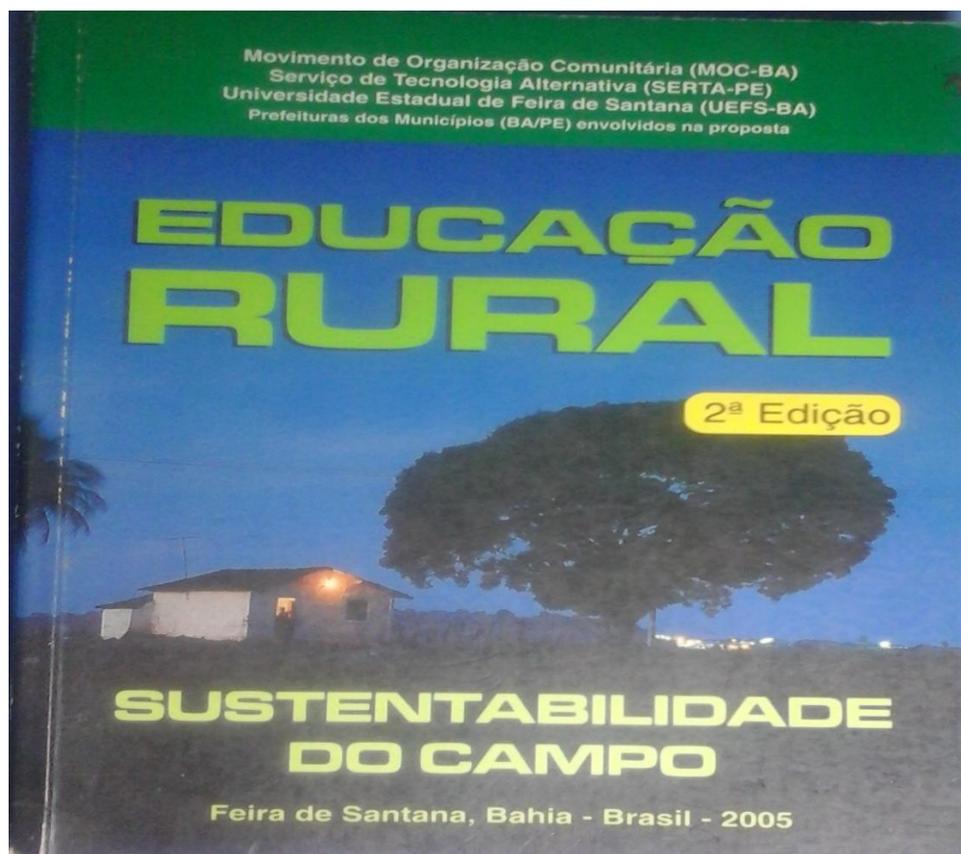


Fonte: Arquivo do autor

As publicações bibliográficas do Projeto CAT contêm a sistematização tanto da história do Projeto quanto dos procedimentos teórico e metodológico. Dentre estas publicações se destacam: “Escola Rural: uma experiência uma proposta”, material organizado por Francisca Baptista e Naidison Baptista, em 1999; “Educação Rural: das experiências à políticas públicas”, publicado por Francisca Baptista, em 2003; “Educação Rural: sustentabilidade do campo”, publicado por Francisca Baptista e Naidison Baptista, 2005, (Figura 03); e “Construindo Saberes para Educação Contextualizada”, organizado por SANTOS *et al* (2011), com publicações da Equipe de Educação do MOC .

Nestas obras, encontram-se os principais fundamentos do projeto. Em “Escola Rural: uma experiência uma proposta”, organizados por Baptista e Baptista (1999), constam dois capítulos cuja finalidade é expor os fundamentos teóricos do Projeto CAT. O primeiro capítulo, “A produção de conhecimento nas escolas públicas rurais – uma proposta pedagógica” é de autoria de Abdalaziz de Moura Xavier de Moraes, assessor técnico do SERTA. O CAT adotou o pressuposto teórico-metodológico do SERTA, denominada de Proposta de Educação Rural (PER). Daí a afirmação de Moraes (1999, p. 13), de que a PER “criada, inicialmente, para o Agreste de Pernambuco, se adaptou com sucesso na região do semiárido da Bahia”.

Figura 04 – Capa do livro publicado por assessores do Projeto CAT, 2005.



Fonte: Baptista et al (2005)

Para Moraes (1999), a PER surgiu dos desdobramentos do trabalho desenvolvido por agentes pastorais, sindicais e extensionistas, junto aos pequenos agricultores do Litoral, Zona da Mata, Agreste e Sertão de Pernambuco, nos anos de 1960, 1970 e 1980, ocasião em que duas perspectivas de conhecimento entraram em debate, o conhecimento tradicional e o conhecimento científico. Segundo ele, o conhecimento sistematizado, trabalhado pelos agentes sociais e técnicos extensionistas, contribuiu para provocar um salto qualitativo na organização política dos pequenos agricultores, mas o mesmo não aconteceu com o desenvolvimento técnico. Para ele, era “como se o conhecimento tradicional, pragmático, concreto, familiar, fosse suficiente para dar continuidade à sobrevivência das famílias, em um mundo de intensas transformações” (MORAES, 1999, p. 14).

Com isso, Moraes (1999) afirma que o fracasso dos agentes externos, na tentativa de introduzir o conhecimento técnico nos processos produtivos junto aos pequenos agricultores, se deu pela supervalorização do conhecimento científico em detrimento ao conhecimento da agricultura tradicional; apesar de o autor reconhecer que este mesmo conhecimento garantiu a organização política dos trabalhadores.

Segundo Moraes (1999), passaram-se duas décadas e os agentes externos não conseguiram melhorar as forças produtivas dos pequenos agricultores por meio da técnica científica. Estes agentes fizeram um diagnóstico desta questão, perceberam que uma das causas era a falta de relação entre a educação escolar e o trabalho agrícola dos pequenos agricultores, com isto, passaram a questionar a escola centrada na transmissão do conhecimento, sem a reflexão, sem a contextualização e a adequação à realidade dos alunos. Assim, para Moraes (1999, p. 17) “o desafio que se impunha [...] era fazer uma ponte entre o saber desescolarizado e escolarizado. Entre a educação formal e a informal”. Esta proposta de educação foi formulada em meados dos anos de 1989, sendo denominada de Proposta de Educação Rural (PER).

Moraes (1999) apresenta os três elementos metodológicos da PER: Conhecer, Analisar e Transformar. Ele aponta que esse método foi ressignificado a partir do método da pedagogia libertadora sistematizado por Paulo Freire. Segundo Saviani (2012b), a pedagogia libertadora tem como primeiro passo os problemas vivenciados na situação popular, de onde se identificam os temas geradores, o segundo passo, as questões que serão problematizadas; o terceiro passo, o que geraria a conscientização; o quarto passo, a formação de uma ação social e política. Assim, a PER, como método pedagógico, tem como primeiro passo, o *conhecer*, momento de levantar os dados da realidade, como passo seguinte, o *analisar*, momento da sistematização dos dados, por último, o *transformar*: fazer retornar à comunidade o conhecimento reelaborado como instrumento para mudar a realidade.

Além disso, Moraes (1999) destaca a importância da pesquisa para esse método pedagógico. Ele recorre à perspectiva de educação e pesquisa em Pedro Demo, cujo foco é uma educação que deixa de estar centrada no professor. Ele considera que nessa proposta educativa todos ensinam e todos aprendem. Assim, “um elemento novo neste estilo de trabalho é que os pais dos alunos e a própria comunidade ensinam e aprendem com professores e alunos” (MORAES, 1999, p. 20). O autor entende que a pesquisa escolar é o instrumento pela qual o educando acessa as informações da sua realidade: família, produção, natureza, política e história local, para em seguida incorporar o conhecimento científico e ampliar o conhecimento sobre a realidade.

É importante considerar que o contexto de surgimento e formulação da PER foi marcado pelo avanço das políticas neoliberais contra direitos dos trabalhadores, concomitante à retração das reivindicações dos sindicatos e do rebaixamento do programa dos partidos de esquerdas, além do colapso do socialismo real do leste europeu. Esses fatos desapontaram

muitas lideranças políticas de esquerda e agentes sociais. Isso levou à perda de radicalidade das ações de muitos movimentos sociais e à ascensão de demandas sociais nos marcos do capitalismo, inclusive no campo da educação popular. (SANTOS, 2012).

Santos (2012) identifica como o recuo de posições revolucionárias ficou claro em um debate realizado num seminário nacional sobre conhecimento e poder na educação popular, organizado por entidades populares e sindicais em 1987. Ele constata que: “As reflexões demonstravam [...] já no período de crescimento das organizações populares e sindicais, o recuo da teoria e a valorização do empirismo em suas práticas educativas. A centralidade nas lutas focalizadas e localizadas demarcou seu terreno e influenciou sobremaneira várias organizações de lutas sociais em um momento de forte ofensiva do imperialismo sobre as conquistas alcançadas pelos trabalhadores” (SANTOS, 2012, p. 190).

Assim, é possível estabelecer relações entre essas questões apontadas por Santos (2012) e os fundamentos da PER apresentados por Moraes (1999), principalmente no que tange o nivelamento entre o conhecimento científico e o saber tradicional. A questão é que, por trás desta proposição, existe um projeto de vertente pós-moderna que nega às classes subalternas o acesso pleno ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Segundo Santos (2012), essa concepção de conhecimento considera “que todos os conhecimentos são iguais e se justificam de acordo com o que as culturas julgam ser ou não verdadeiro. Por sua vez, o conhecimento científico, universal, objetivo constitui-se como herança imperialista da modernidade iluminista que buscou impor compulsoriamente a noção de verdade e racionalidade a todos” (SANTOS, 2012, p. 191).

No segundo capítulo, da obra em análise, “Avaliação: construindo uma nova prática”, autoria de Paim e Baptista (1999), os autores enfatizam que um dos objetivos do Projeto CAT é formar o cidadão. Segundo eles:

nunca podemos perder de vista que o projeto (da escola) tem como pano de fundo a valorização da realidade rural e a construção do conhecimento, partindo desta realidade para um conhecimento mais amplo e universal; que todos as pessoas (*sic*) envolvidas no processo ensino-aprendizagem são nele sujeitos e tanto ensinam quanto aprendem, a partir do lugar e função que ocupam; que a pesquisa é fundamental para o processo escolar e construção do conhecimento, que cabe à escola, também, o desenvolvimento do senso crítico do aluno na busca de formar o cidadão (PAIM; BAPTISTA, 1999, p. 29).

Do excerto, cabe destacar duas questões: a cidadania e a pesquisa na escola. Segundo Coutinho (2000), a cidadania moderna precisa ser compreendida como processo dinâmico e contraditório, com avanços e retrocessos e dependente da correlação de forças sociais. Para que ela seja favorável aos segmentos subalternos é preciso que haja a intensificação das lutas

pela efetivação das políticas sociais. O autor entende que “como todos os âmbitos da vida social, também a esfera das políticas sociais é determinada pela luta de classes” (COUTINHO, 2000, p. 64). Assim, ele defende que os direitos sociais são uma conquista da classe trabalhadora e não só um instrumento de dominação da burguesia, mesmo que esta, em determinada conjuntura, possa usar as políticas sociais para cooptar os trabalhadores. Contudo, considera o autor que a grande contradição entre cidadania e classes sociais consiste em que “a universalização da cidadania é, em última instância, incompatível com a existência de uma sociedade de classes” (COUTINHO, 2000, p. 67).

Neste sentido, é importante quando o Coletivo do Projeto CAT aponta para uma educação que amplia e fortalece a cidadania, mas, ao não apontar as contradições da mesma, se coloca diante de um limite. Deve ficar claro que o limite não está na democracia, mas, sim, a democracia nos limites do modo de produção capitalista. Isto porque a tendência da burguesia é tolerar os direitos sociais até o momento em que eles não interfiram na ampliação da taxa de lucro (COUTINHO, 2000).

A segunda publicação analisada foi a do ano de 2003, “Educação Rural: das experiências à política pública”, autoria de Francisca Maria Carneiro Baptista, assessora do CAT, professora da UEFS e técnica em educação pelo MOC. Neste livro, a professora Francisca Baptista analisou o contexto da educação rural no Brasil, enfatizando as práticas de educação popular voltadas para o meio rural; a incipiente legislação sobre Educação do Campo; a concepção e princípios da proposta de educação rural do CAT e da PER, como também, apontou os desafios para a implantação de uma política pública de educação para as escolas do campo.

Neste contexto, Baptista (2003) apresenta, como novidade no Projeto CAT, a inserção da concepção do desenvolvimento rural sustentável. Este tema foi incorporado ao Projeto CAT a partir do IV Fórum da CONTAG de Cooperação Técnica, cujo tema foi Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Segundo o Boletim nº 55, do ano de 2000, do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), este fórum foi promovido pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), pelo Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA), pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial, com o apoio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD), da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Pernambuco

(FETAPE) e do Governo de Pernambuco. O evento foi realizado em Recife, entre os dias 20 e 22 de novembro de 2000.

A primeira observação acerca desta concepção de desenvolvimento em pauta é feita a partir das organizações presentes. Assim, percebe-se uma aliança entre os organismos internacionais a serviço do capital monopolista como a PNUD, FAO e o Banco Mundial com o Governo brasileiro e as entidades sindicais rurais. Daí infere-se que está em construção uma perspectiva de sustentabilidade nos marcos do capitalismo. Segundo Freitas (2012), esses organismos internacionais vêm prescrevendo, aos países periféricos, políticas no sentido de resolverem as desigualdades econômicas. Estas “prescrições identificam-se a adesão ao capital externo, reiterando a possibilidade de um desenvolvimento sustentável que compatibilize crescimento econômico, desenvolvimento humano e qualidade ambiental” (FREITAS, 2012, p. 42).

Segundo Baptista (2003), no referido Fórum, Abdalaziz de Moura Xavier de Moraes proferiu uma palestra sobre a temática Educação para o Desenvolvimento Sustentável e apontou as fragilidades da escola do meio rural. Ele reforçou questões já conhecidas pelo Coletivo naquela época, como: a educação escolar não produz conhecimentos que possam ajudar as famílias a aumentar a produção e agregar valor a ela; a escola não valoriza o conhecimento da experiência e da realidade do aluno; a escola não faz a interação entre conhecimento do cotidiano e conhecimento científico; os valores cultivados pela escola estigmatizam a agricultura familiar e o agricultor; e a educação escolar considera o trabalho dos pais como pesado, amaldiçoado e de analfabeto.

Estas questões têm semelhanças com a proposição do regionalismo do ensino e o ruralismo pedagógico desenvolvidos, inicialmente, nas primeiras décadas do século XIX, por intelectuais e pedagogos, em uma conjuntura de crise cíclica do capital que, no Brasil, incidiu fortemente em prejuízos econômicos para os proprietários de terras, produtores de gêneros agrícolas voltados para exportação. Segundo Paiva (2003, p. 103) naquela época:

Era preciso educar o povo sem formar descontentes que pudessem constituir uma ameaça ao progresso e à harmonia social; os ideais de recomposição do poder político não incluíam, nesse período, “ameaças à estrutura social”. Tais preocupações, entretanto, estavam ligadas aos primeiros sintomas de intensificação da migração rural-urbana que, no plano educacional, manifestam-se indiretamente através da regionalização do ensino (como tentativa de adequar a escola às condições do meio de acordo com as premissas da escola renovada) e, em seguida, de forma mais clara, através do “ruralismo pedagógico” (como tentativa de levar a educação ao campo criando uma escola de “natureza rural” a fim de conter a migração “em suas fontes”).

Desta forma, com o cuidado para não cometer nenhum anacronismo, não fica evidente um distanciamento de conteúdo entre a concepção do Projeto CAT e as perspectivas pedagógicas que foram anunciadas acima. Baptista (2003) reforça esse entendimento ao considerar que em oposição a uma escola urbana, deveria existir uma escola rural caracterizada por estimular a agricultura familiar, o desenvolvimento da comunidade; construtora de conhecimentos novos que possam interagir com os existentes; uma escola intérprete da realidade e capaz de construir nova identidade para os sujeitos do campo. Ela pontua que a escola rural deve valorizar e respeitar a cultura do homem do campo. E conclui: “que se interfira na transformação de hábitos e técnicas que tragam mais saúde, vida e conforto à população e um desenvolvimento sustentável para todos, ou seja, que tal educação seja um eficaz ‘instrumento de participação democrática e de luta pela justiça social e pela emancipação humana’” (BAPTISTA, 2003, p. 34).

Ao considerar tudo aquilo que a autora espera da escola, percebemos que o fim a atingir, a emancipação humana, é uma perspectiva muito radical diante das limitações dos meios apontados para alcançá-lo. Afinal, não será possível chegar a tal projeto nos limites que estamos apontando na política social de Educação do Campo e na falta de radicalidade da proposta do Projeto CAT.

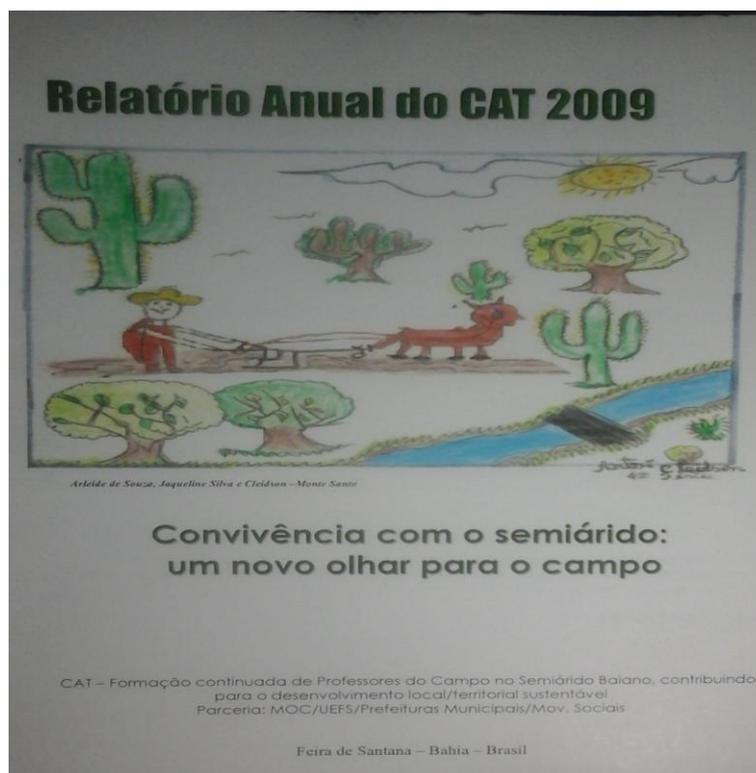
Além do IV Fórum da CONTAG de Cooperação Técnica sobre educação e sustentabilidade, realizado em 2000, o Coletivo do Projeto CAT participou do Seminário Nacional de Educação Rural e Desenvolvimento Local Sustentável, em Brasília, em setembro de 2001. Deste Seminário saíram propostas¹⁵ que foram discutidas na Audiência Pública sobre a formulação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Estas mesmas propostas, sistematizadas no documento intitulado Propostas de Diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil, foram encaminhadas à relatora do parecer das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na CEB/CNE. Este parecer resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as referidas diretrizes.

Estes fatos atestam a contribuição direta e sistemática do Coletivo do Projeto CAT, para o Movimento de Educação do Campo, na formulação da política social de Educação do Campo, inclusive, propondo uma concepção de educação voltada para o desenvolvimento

¹⁵ Essas propostas estão sistematizadas no Documento intitulado “Propostas de diretrizes Operacionais para a Educação Rural no Brasil”, assinado pelo MOC, o SERTA e mais uma dezena de organizações que participaram das atividades para a formulação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Figura 05 – Capa do Relatório Anual do Projeto CAT, 2009.



Fonte: Relatório Anual do Projeto CAT, 2009.

local sustentável, também compreendida como convivência com o semiárido (Figura 04). A questão é a perda de radicalidade desta perspectiva de desenvolvimentos e de Educação do Campo ao assumir uma agenda que também é do Estado e de organismo internacionais.

Como apontado antes, essa concepção de desenvolvimento sustentável defendida pelos movimentos sociais do campo avança quando propõe o desenvolvimento das comunidades rurais por meio de políticas públicas, incluindo a educação. Contudo, este processo, sem tomar como referência as contradições do capital na sua fase monopolista, pode ser inoperante. No sentido de não ter uma visão de totalidade, pois assim não se compreende as limitações do processo e não são buscados meios radicais de superá-las.

Neste sentido, falta ao Coletivo do Projeto CAT uma perspectiva crítica e radical da relação homem, natureza e capitalismo, e do que se entende pelo projeto de sociedade ancorado na perspectiva do desenvolvimento local sustentável. Segundo Freitas (2012), a falta de uma crítica radical e classista tem contribuído para formar um consenso entre classes sociais antagônicas diante das propostas de desenvolvimento sustentável. Desse modo, estamos diante de uma ideologia capaz de “unificar os interesses dos trabalhadores, dos

empresários e do Estado em torno da defesa de uma pretensa sustentabilidade ambiental, social e econômica” (MOTA e SILVA, 2009 *apud* FREITAS *e tal*, 2012, p. 46).

Dessa forma, percebe-se que a perspectiva de sustentabilidade incorporada na Educação do Campo tem aproximação com a perspectiva do conceito de desenvolvimento sustentável presente no Relatório Brundtland, do final da década de 80, elaborado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), da Organização das Nações Unidas (ONU). É uma perspectiva de desenvolvimento sustentável transclassista e “visa compatibilizar o crescimento econômico com o desenvolvimento humano e a qualidade ambiental, sem, contudo, referendar um projeto de superação do capitalismo contém em si possibilidades de alcançar patamares mais humanizados e ecológicos” (FREITAS, 2012, p. 48). Tudo isto é diferente do que propõe, por exemplo, a proposta ecossocialista.

O projeto ecossocialista é resultado da confluência da crítica à ecologia reformista ou ao capitalismo verde e da crítica ao socialismo não ecológico, como da União Soviética. O ecossocialismo é uma proposta de desenvolvimento, formulada por um grupo de cientistas, entre eles Michael Löwy, que propõe uma transformação nas estruturas das forças produtivas e do aparelho produtivo, que seja capaz de superar o capitalismo verde e implante um projeto de transição ao socialismo que esteja fundamentado numa sociedade mais igualitária, solidária e democrática, como também, atenda às necessidades reais da população e garanta o equilíbrio ecológico (LÖWY, 2011).

Na sequência, Baptista (2003), em outro texto, “Um olhar sistematizador sobre as experiências do MOC e do SERTA”, apresenta dez princípios da Escola Rural, destes, destaco um, o que afirma que a aprendizagem consiste em aprender a aprender, a ser, a fazer, a conviver e a aprender a compartilhar. Daí a autora afirma:

a escola necessita criar novas atividades, além da docência. Levando em consideração a LDB, as Diretrizes Operacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, assim com as recomendações da Comissão Internacional de Educação da Unesco (aprender a aprender, a ser, a fazer, a conviver a partilhar), podemos sugerir algumas temáticas, conscientes de que devem ser ajustadas, de acordo com os níveis dos educandos, o local da escola as condições subjetivas e objetivas de cada situação (BAPTISTA, 2003, p. 50).

Percebe-se que fica explícita a incorporação pelo Projeto CAT dos princípios das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2005). A aproximação da Educação do Campo com as pedagogias do “aprender a aprender” é resultado da própria diversidade de organizações e movimentos que compuseram o Movimento de Educação do Campo. A questão é que a falta de unidade teórica e pedagógica, na Educação do Campo, tem relação

com a dificuldade de se construir um projeto de sociedade que contemple as reais necessidades da classe trabalhadora no campo. No caso do projeto CAT, ao assumir a pedagogia recomendada pela Unesco, está, de alguma forma, também assumindo o projeto de sociedade a ela inerente, ou seja, a permanência do modo de produção capitalista, já que a UNESCO é uma agência controlada pelos capitalistas.

Segundo Duarte (2005), no campo pedagógico, as políticas estruturantes de vieses neoliberais reverberaram e encontraram correntes pedagógicas correspondentes. Estas são as pedagogias do “aprender a aprender”, que englobam o construtivismo: pedagogia das competências, pedagogias do professor reflexivo, pedagogia dos projetos, pedagogia da escola nova ou o neoescolanovismo, entre outras. Todas elas representam a ideologia burguesa no campo educacional. Afirma Duarte (2005, p. 217): “As pedagogias do “aprender a aprender”, tais como o escolanovismo, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos, a pedagogia do professor reflexivo, entre outras, estão ligadas ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno”.

Segundo Duarte (2005), as pedagogias do “aprender a aprender” têm produzido o esvaziamento da escola e, por conseguinte, descaracterizando o papel da educação escolar na formação das novas gerações. As razões para isto são apontadas por Duarte (2005) naquilo que o considera como os quatro princípios valorativos contidos no lema “aprender a aprender”. São eles: primeiro, é melhor aprender sozinho do que com auxílio do outro; segundo, a tarefa da educação escolar é a de levar o aluno a adquirir o método de aquisição de conhecimentos e não da transmissão de conhecimentos; terceiro, a atividade educativa deve ser conduzida pelos interesses dos estudantes; por fim, o quarto princípio, a educação escolar deve levar o estudante a “aprender a aprender”, para poder se adaptar sempre às exigências da sociedade. Assim, constata-se mais uma aproximação do Coletivo do Projeto CAT com a agenda do capitalismo para a educação, no sentido que Melo (2003) entende como a mundialização da educação.

Outra questão a ser analisada nos princípios pedagógicos do Projeto CAT é a ênfase dada à pesquisa escolar, ou à pedagogia dos projetos, como forma de construção do conhecimento. O cuidado que se deve ter é para não perder de vista a importância do papel da escola no processo de socialização do conhecimento, historicamente produzida pela humanidade a cada geração, como também, não perder de vista que por trás da pedagogia dos projetos existe a defesa de princípios neoliberais, como apontado por Duarte (2005). Assim, o

Coletivo do Projeto CAT pode, ao invés de caminhar em direção a democracia, reforçar o projeto burguês neoliberal de opressão dessa classe social.

5.2 AS AÇÕES DO COLETIVO DO PROJETO CAT NO PERÍODO DE 2003 A 2010

Apresentado a história e alguns dos principais fundamentos do Projeto CAT, segue-se a análise das ações desenvolvidas por esse Coletivo, no sentido de garantir a efetivação da política social de Educação do Campo pelos municípios. Para garantir a efetivação desta política o Coletivo realizou, ao longo desses oito anos, uma série de atividades. Parte delas desenvolvidas apenas pelos assessores, outras pelos assessores e coordenadores municipais e outras por todo o Coletivo do Projeto CAT.

No Quadro 01, consta a amostra das atividades desenvolvidas pela Equipe de Assessoria e/ou Equipe de Coordenadores Municipais do Projeto CAT: reuniões, atividades de estudos, planejamentos e visitas às escolas. As reuniões de assessoria, estudos e planejamentos são momentos reservados à capacitação dos assessores que envolvem professores da UEFS, os técnicos do MOC e estagiários da UEFS.

Quadro 01 Atividades dos assessores e coordenadores municipais do Projeto CAT - 2003 a 2010

Ano	Reuniões de Assessoria, estudo MOC/UEFS	Reunião de Coordenação Geral MOC/UEFS/coordenadores municipais e sociedade civil	Visitas às escolas/Seminários de Devolução
2003	20	07	72 (salas de aulas)
2004	30	08	09 (municípios visitados)
2005	20	08	02 (municípios visitados)
2006	16	06	04 (municípios visitados)
2007	Dado não encontrado	06	06 (seis escolas visitadas)
2008	Dado não encontrado	Dado não encontrado	47 (salas de aulas)
2009	18	Dado não encontrado	52 (salas de aulas)
2010	13	03	06 (salas de aulas)
Total	117	38	198

Elaborado pelo autor, com dados dos relatórios anuais do Projeto CAT, de 2003 a 2010

Daí saem às propostas que conduzem as ações do Projeto CAT. Num segundo momento, na Reunião de Coordenação Geral, o planejamento inicial passa pela apreciação

dos coordenadores municipais, antes de ser levado aos encontros com os professores municipais.

Além destas atividades, a Equipe de Assessoria e Coordenadores Municipais realizaram as visitas às escolas municipais, a fim de garantir o acompanhamento do trabalho docente em sua escola e sala. Estas atividades foram sistemáticas ao longo do período analisado. Outras ações internas, que evidenciaram a construção de uma agenda política em defesa da Educação do Campo, por parte do Coletivo do Projeto CAT, são as atividades sistematizadas no Quadro 02. Elas compreendem: reuniões com os parceiros do Projeto CAT; encontros para produção de recursos didáticos; debates sobre Educação do Campo, socialização da metodologia do CAT; seminários diversos e específicos sobre Educação do Campo; intercâmbios de práticas educativas de Educação do Campo. Estas foram atividades que contemplaram a especificidade dos objetivos do Coletivo do Projeto CAT e a agenda da política social de Educação do Campo.

Nesse sentido, esse conjunto de atividades, que teve a contribuição total e/ou parcial do Coletivo do Projeto CAT, revela mais uma contribuição deste Coletivo para a formulação e efetivação de uma política social de Educação do Campo, inclusive extrapolando os limites dos 26 municípios atendidos pelo Projeto CAT, no período. Pela natureza das atividades expostas (Quadros: 02 e 03) é possível identificar que o Coletivo do Projeto CAT participou de inúmeras ações cujos objetivos eram demarcar a formulação da agenda política pela implementação da Educação do Campo.

O teor desta agenda consistia na sensibilização dos gestores públicos e de segmentos dos trabalhadores rurais organizados, como também organizar um debate sobre legislação de Educação do Campo e intercâmbios de experiências de práticas de Educação do Campo. Pelo conjunto das ações que o Coletivo do Projeto CAT participou, ativamente, ao longo de oito anos, é possível inferir o quanto ele esteve articulado com as atividades voltadas para o debate e a mobilização pela implementação das políticas sociais de Educação do Campo. O próprio Coletivo reconheceu o alcance dessas ações:

Todos os municípios do projeto realizaram suas Conferências Municipais de Educação (com a participação de todos os atores educacionais do município) e constituíram propostas de políticas para a Educação do Campo que serviram de orientação para construção de diretrizes do Plano Municipal de Educação e foram debatidas na Conferência Estadual de Educação. O objetivo maior era que estas propostas fossem levadas para a Conferência Nacional como proposição de política para o país. Em algumas destas conferências tanto Municipal como a Estadual a assessoria do CAT contribuiu em colóquio com a discussão e construção de propostas da Educação do Campo (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2009, p. 22).

Quadro 02: Ações internas do Coletivo do Projeto CAT – 2003 a 2010

Atividade	Objetivos
Reunião de assessores com a Pró-reitora de Extensão da UEFS	Avaliar e planejar as ações do CAT
Reunião com secretários municipais de educação nos respectivos municípios	Reivindicar o cumprimento do convênio
Reuniões da Assessoria do CAT, com secretários municipais de educação e Pró-reitora de Extensão da UEFS	Planejar e estabelecer as atribuições entre os parceiros
Revisão do livro do CAT	Atualizar a proposta político pedagógica do CAT
Reuniões com a sociedade civil dos municípios	Articular a contribuição da sociedade civil junto às ações do CAT nos municípios
Seminários específicos sobre Educação do Campo com a sociedade civil dos municípios	Incentivar a participação das organizações dos trabalhadores rurais na efetivação da política pública de Educação do Campo
Seminário Regional sobre as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo	Debater a efetivação da política de Educação do Campo nos territórios
Publicação do livro “Educação Rural Sustentabilidade do Campo”	Socializar a proposta teórica e metodológica do CAT
Intercâmbio de práticas educativas de Educação do Campo	Compartilhar e capacitar em práticas educativas de Educação do Campo
Seminário sobre gênero	Debater as relações sociais de gênero
Intercâmbio MEC, MDA e organizações sociais populares do campo	Definir a política de Educação do Campo
Participação e realização de oficinas de interdisciplinaridade	Ensinar a metodologia do Projeto CAT
Oficinas sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo nos municípios	Estimular a implantação da política municipal de Educação do Campo
Estudo dos Planos Decenais de Educação dos municípios	Estimular a incluir a política de Educação do Campo nos Planos Decenais municipais
Conferências municipais de Educação	Debater a política pública de Educação do Campo
Conferência Territorial de Educação	Debater a política de educação no território
Intercâmbio Interestadual de educação contextualizada do campo, no IRPAA e RESAB	Conhecer experiências de políticas públicas de educação do campo, em especial, recursos pedagógicos contextualizados

Elaborado pelo autor, com dados dos relatórios anuais do Projeto CAT, de 2003 a 2010

Assim, podemos perceber a contribuição do Coletivo do CAT para a problematização da política social de Educação do Campo nos municípios integrantes ao Projeto CAT.

Além disto, o Projeto CAT realizou outras ações, como demonstra o Quadro 03, que expõe uma síntese das atividades sistemáticas de formação de professores integrantes do Projeto CAT, como: dias de estudos, encontros de planejamentos, seminários e construção da Ficha Pedagógica. Estes dados, apesar de alguns anos não ter registros das atividades, revelam que ao longo de oito anos o Coletivo do Projeto CAT possibilitou momentos de formação aos professores municipais para debater e planejar a política social de Educação do Campo.

Além disso, o Coletivo do CAT participou de um conjunto de atividades externas que também são significativas para o processo de disputa pela implantação das políticas sociais de Educação do Campo (Apêndice C), com destaque para os seminários e conferências sobre Educação do Campo, em especial, o Seminário Nacional de Educação do Campo de 2003, e as duas Conferências Nacionais de Educação do Campo que ocorreram, respectivamente, em 2004 e 2008.

Em nível Estadual, o Coletivo do Projeto CAT participou de inúmeras atividades voltadas para a Educação do Campo, como: Conferência Estadual de Educação para a Convivência com o Semiárido, em 2003; Seminário de Educação do Campo e Conferência Estadual de Educação do Campo, ambos na Bahia. Em 2004, Seminário Estadual de Educação do Campo e II Conferência Estadual de Educação do Campo. Em 2005, Encontro do Fórum Estadual de Educação do Campo. Em 2003, Conferência Regional para a Educação do Campo e do Semiárido. Em 2004, II Conferência Regional de Educação do Campo. Em 2005, Oficina Regional de Educação do Campo. Em 2006, Seminário de Educação do Campo. Em 2007, Seminário de Educação do Campo realizado pelo Colegiado de Pedagogia – UEFS e Mostra de Educação do Campo – UEFS.

Esta amostra da participação do Coletivo do Projeto CAT em atividades externas sobre a Educação do Campo evidencia o quanto este Coletivo participou dos espaços de proposições sobre política social de Educação do Campo, em todas as esferas federativas. Daí o reconhecimento do Coletivo, da importância destes espaços para assegurar a efetivação da política. “A Educação do Campo teve em 2004, uma caminhada de muitas discussões, lutas e principalmente, de muitas conquistas. Este ano foi marcado por momentos como a II Conferência nacional e as Conferências Estaduais e Regionais entre outros. Com certeza, estes eventos constituíram um marco para a educação do campo em todo o território nacional, na busca de implementação de políticas públicas para o campo” (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2004, p. 23).

Ainda no mesmo relatório, o Coletivo do Projeto CAT assegurava que as atividades, como a Conferência Regional de Educação do Campo, por exemplo, eram importantes meios de cobrar, dos poderes públicos municipais, o cumprimento da legislação de Educação do Campo.

Quadro 03 – Atividades regulares de formação com professores municipais do Projeto CAT de 2003 a 2010

Ano	Encontros Intermunicipais: estudo, planejamento, construção da Ficha Pedagógica e avaliação	Oficinas Temáticas	Dias de estudos (Fichas e outros temas)	Seminário Municipal de Devolução	Seminários com temas diversos
2003	10	20	70		04
2004	07	17	88	02	03
2005	12	07	08	06	02
2006	16	17	152		06
2007	13	12		02	
2008	15	13			02
2009	13	12			
2010	09	07		713	
Total	95	105	318	723	17

Elaborado pelo autor, com dados dos relatórios anuais do Projeto CAT, de 2003 a 2010

“Na II Conferência Regional de Educação do Campo estava em pauta a discussão das Diretrizes Operacionais analisando-se a necessidade de sua implementação, por parte do poder público, que se defina política pública permanente para a Educação do Campo nos municípios, a qual contribua para o desenvolvimento sustentável dos territórios” (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2004, p. 35).

E estas atividades externas somava-se a formação na base. Aí, as políticas sociais de educação do campo foram um dos temas presentes, especificamente como tema gerador, nos anos 2007 e 2008. Entende-se como tema gerador, no Projeto CAT, um conteúdo que fosse a referência para o estudo curricular ao longo do ano. Conforme Quadro 04, além das políticas públicas, outros temas foram aprofundados, como: identidade local, agricultura familiar e sustentabilidade no semiárido.

Quadro 04 – Temas geradores das Fichas Pedagógicas, período de 2003 a 2010

Ano	Temas geradores trabalhados a partir das Fichas Pedagógicas
2003	01. Identidade local 02. Trabalho agrícola nas comunidades
2004	03. Família, escola e comunidade 04. Censo agropecuário nas comunidades
2005	05. Identidade pessoal, familiar, local e cultural 06. Censo ambiental da comunidade e do município
2006	07. Identidade pessoal, familiar e local 08. Convivência com o Semiárido
2007	09. Exercício da cidadania 10. Políticas Públicas
2008	11. Identidade local, pessoal, familiar e local 12. O exercício da cidadania e políticas públicas
2009	13. Convivência com o semiárido: um olhar para ao campo 14. Relações sociais de gênero na escola e na família 15. Agricultura familiar no semiárido 16. Educação e o desenvolvimento sustentável 17. Agroecologia 18. Identidade pessoal, familiar e local
2010	19. Convivência sustentável no semiárido e a diversidade econômica e cultural local 20. Tecnologias no campo e sua influência socioambiental 21. Diversidade socioambiental local e regional: caatinga, colheita e armazenamento

Elaborado pelo autor, com dados dos relatórios anuais do Projeto CAT, de 2003 a 2010

Contudo, o que chama a atenção é a ausência da questão agrária como tema gerador no Projeto CAT. Isto explica que a questão agrária, realidade de onde partiu a necessidade por política social de Educação do Campo, não foi pautada como tema prioritário neste projeto.

Até quando consideradas as proposições gerais, identificada nos relatórios do Projeto CAT (Quadro 05) e as atividades externas (Apêndice D), não se encontrou o tema da questão agrária numa posição de destaque.

Ao longo dos oito anos, consta o registro da participação de estagiários do Coletivo do Projeto CAT num seminário externo sobre a “Questão Agrária no Brasil: impasses e alternativas”, realizado na UEFS, no ano de 2004. Como atividade específica do Projeto CAT, não se identificou nenhuma, foi encontrada apenas uma referência ao tema, na introdução do Relatório Anual de 2005.

O Projeto CAT tem mostrado que, apesar das mudanças que ocorreram no campo, ao longo desses poucos mais de 500 anos de organização espacial brasileira, poucas transformações trouxeram para a grande massa populacional, que continua excluída, marginalizada e distante do processo de Reforma Agrária. A expansão do capitalismo no campo fortalece a grande estrutura fundiária, consolidando o latifúndio em detrimento do minifúndio, necessitando então de uma nova forma de ler, analisar e transformar o espaço rural para que todos que nele vivem tenham vez, ou seja, direito a um pedaço de terra para trabalhar, conquistando uma vida melhor. Esta é uma das funções de uma educação que se propõe do campo e no campo (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2005, p. 5).

Quadro 05 – Proposições do Coletivo do Projeto CAT, de 2003 a 2010

Ano	Proposições do Coletivo do Projeto CAT
2003	Educação para a convivência com o semiárido Educação voltada para a realidade do semiárido Desenvolvimento local/territorial sustentável Valorização da cultura local e da agricultura familiar
2004	Fortalecimento da agricultura familiar Formulação e implementação de políticas públicas específicas para o campo Formação cidadã Emancipação do homem e da mulher do campo Valorização da comunidade rural Desenvolvimento Sustentável Local e Regional
2005	Questão agrária no Brasil Reforma agrária Agricultura familiar e agroecologia Questão ambiental
2006	Protagonismo da sociedade civil
2007	Estatuto da Criança e do Adolescente
2008	Educação do campo e a convivência com o semiárido Ensino fundamental de nove anos Currículo contextualizado Proposta política pedagógica da escola Agroecologia Segurança alimentar Agricultura familiar Estatuto da Criança e do Adolescente Eleições e o exercício da cidadania
2009	Educação para a convivência com o semiárido Educação e o desenvolvimento sustentável
2010	O semiárido e a realidade socioambiental

Elaborado pelo autor, com dados dos relatórios anuais do Projeto CAT, de 2003 a 2010

Mesmo reconhecendo a importância do tema, não foi pauta de estudo nos momentos de formação dos professores e nem como tema gerador do currículo escolar naquele ano

letivo. Isto implicaria um desdobramento do estudo da questão agrária em diversos espaços formativos. Os temas do referido ano foram: identidade pessoal, familiar, local e cultural, seguido do censo ambiental da comunidade e município. Assim, não se encontrou evidências de que este tema tenha tido espaço nas atividades promovidas pelo Coletivo do Projeto CAT. Deste fato, infere-se que a posição política do Coletivo do Projeto CAT era moderada. Assim, a perspectiva de sustentabilidade do CAT permanece sem lastro e sem referência material.

A ausência da questão agrária como questão central no Projeto CAT pode ser compreendida como uma forma do Coletivo evitar questões conflituosas. Isto porque a posição política deste Coletivo esteve mais inclinada para o consenso, uma vez que, a própria configuração política do Projeto CAT dependia desta posição. Mais especificamente, a existência do Projeto CAT dependia diretamente de uma negociação permanente entre poder público municipal, universidade, terceiro-setor e as organizações de trabalhadores locais. Assim, tenta-se negociar com grupos antagônicos, em alguns casos em conflitos declarados. Esta questão é mais melindrosa nos municípios, pois a história do poder local no Brasil é marcada pelo mandonismo, clientelismo e subordinação à elite agrária de trabalhadores expropriados. Este é um processo que não foi superado, por isso, a necessidade do vínculo institucional do Projeto com o poder local deixa o Coletivo sempre numa posição contraditória, ao mesmo tempo, mantém negociação com a elite local que controla o poder municipal e com os trabalhadores rurais expropriados. Contudo, nesta correlação de forças tem prevalecido mais a negociação do que o enfrentamento. Isto é reforçado pela política regional implementada pelo Estado, como a Política de Desenvolvimento Territorial.

A Política de Desenvolvimento Territorial Rural foi implementada pelo Estado, por meio do Programa de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PDSTR), a partir de 2003, primeiro ano da gestão do Governo do Presidente Lula. Segundo a avaliação de Germani (2010), esta política, igualmente as políticas fundiárias anteriores, se caracteriza pela negação do acesso à terra pelos grupos sociais demandantes. Isto porque o Estado, por meio destas políticas, teve o objetivo de evitar conflitos. No caso do Programa de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais (PDSTR), o consenso, que foi estabelecido, se deu porque o foco desta política deixou de ser a questão agrária para ser a questão da identidade. Como afirma Germani (2010, p. 23): “a Política de Desenvolvimento Territorial perde o foco na questão territorial, a questão agrária dá espaço à questão de identidade e o conflito é camuflado na busca do consenso. E o Território, conceito e categoria tão caro a nós

geógrafos, acaba sendo apenas a denominação de uma área, unidade de planejamento, é um nome, uma denominação, desprovida de seu conteúdo”.

Como podemos perceber, o debate sobre a Educação do Campo priorizou a questão da identidade e suplantou o debate da questão agrária. O que se evidencia é que os movimentos sociais e organizações dos trabalhadores rurais foram seduzidos pelo discurso da diversidade e abriram mão das questões materiais.

A autora considera que esta política conquistou a adesão de grupos sociais mais organizados, porém, isto se deu pela disputa de projetos e recursos, “mas que parecem tirar da pauta a luta política pela conquista da terra e pela reforma agrária” (GERMANI, 2010, p. 23). Diante disto, a autora considera que o Estado – acrescentamos os movimentos sociais –, deve reassumir o Território em sua totalidade dialética. Isto implica em reconhecer e colocar em pauta os conflitos entre as classes sociais no campo cuja principal questão em disputa é o acesso e a posse da terra.

Nos relatórios do Projeto CAT, do período analisado, também foi possível constatar que o Coletivo do Projeto aponta uma série de dificuldades enfrentadas. Estas dificuldades, em parte, dizem respeito ao não cumprimento, por parte dos parceiros do Projeto CAT (prefeituras municipais, UEFS, MOC e as organizações dos trabalhadores rurais), dos compromissos firmados.

Segundo o Termo de Convênio do Projeto CAT, do ano de 1995, e a minuta de revisão do período recente, as entidades executoras do Projeto são os municípios, a UEFS e o MOC, tendo cada uma delas atribuições partilhadas e específicas. Segundo os marcos legais, compete às prefeituras municipais apoiar os professores municipais das escolas do campo para a execução do Projeto CAT; formar e garantir as condições de trabalho da equipe de coordenação nos municípios; realizar estudos sobre Educação do Campo e sobre a metodologia do Projeto CAT para todos os professores do sistema municipal de educação.

Ainda segundo o convênio, cabe à UEFS compor a equipe de coordenação do Projeto; disponibilizar professores das diversas áreas do conhecimento para as atividades do Projeto; juntamente com o MOC, assumir a formação continuada de coordenadores e professores municipais e a produção e impressão de recursos didáticos; disponibilizar espaços físicos e equipamentos para a realização de atividades.

Já o MOC, deve contribuir na coordenação do Projeto; assumir com os municípios a produção e reprodução de material didático necessário para a formação dos professores; assumir com as secretarias municipais de agricultura a formação técnica em agricultura

familiar e agroecologia; assumir, em parceria com os municípios e a UEFS, a formação referente à convivência com o semiárido, desenvolvimento sustentável, relações sociais de gênero e segurança alimentar e nutricional.

Além do Termo de Convênio, deve-se considerar que conforme as diretrizes e bases da educação nacional, decretada pela Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, os entes federados, em regime de colaboração, organizam seus sistemas de ensino. Assim, os municipais devem priorizar a Educação Infantil e Fundamental; as unidades federativas, o Ensino Médio e a União, o Ensino Superior. Neste sentido, as demandas apresentadas pelo Coletivo do Projeto CAT, em certa medida, foram direcionadas, considerando este critério. Por isso, os municípios receberam a maioria das cobranças, seguido da UEFS, instituição mantida pelo Estado da Bahia. O MOC, organização da sociedade civil de direitos privados, sem fins lucrativos, recebeu poucas cobranças, já que as evidências apontam que ele foi o parceiro que supriu as carências do Projeto CAT, diante das dificuldades enfrentadas.

Neste cenário, as cobranças direcionadas aos municípios denunciaram a ausência de recursos básicos e essenciais para o bom funcionamento dos sistemas municipais de ensino. Este problema se manifestou com mais gravidade em alguns municípios. No geral, foram muitas as dificuldades (Apêndice E) enfrentadas pelo Coletivo do Projeto CAT.

A falta e/ou insuficiência de material didático e pedagógico nas escolas foi a principal cobrança feita pelo Coletivo do CAT aos municípios, durante todo o período pesquisado. Aí se incluem: material de expediente, acervo bibliográfico, livros didáticos, inclusive específicos sobre a Educação do Campo e contextualizados para o semiárido, e recursos para as atividades de formação de professores. Daí a importância de recursos como a Ficha Pedagógica e o Boletim A Voz do CAT, pois, diante da escassez de recursos e/ou da falta de recursos adequados, esses foram imprescindíveis.

Outra dificuldade, que persistiu ao longo dos oito anos, foi referente à atuação do Coordenador Municipal do Projeto CAT, mesmo sendo essencial para a efetivação das atividades do Projeto. Pelo constatado, alguns governos municipais pouco se empenharam em garantir uma equipe de coordenadores capacitados e com as mínimas condições de trabalho. Pelo contrário, os coordenadores estavam submetidos a contratos de trabalho precarizados e sem as condições de exercerem suas atividades de coordenação. Em alguns casos, as privações eram inúmeras desde a falta de recursos básicos até a falta de condições estruturais como transporte e espaços físicos.

Em função disto, houve uma rotatividade excessiva que prejudicava a continuidade das ações do Projeto, ou até mesmo a não realização destas ações, por falta de coordenadores em determinados períodos. Esta rotatividade de coordenadores municipais era tão grave que, em 2009, atingiu um percentual inédito, constatou-se que “[...] 90% dos coordenadores municipais eram novos, a maioria sem nenhuma experiência em educação do campo e de uma ação pedagógica contextualizada” (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2009, p. 12). No Relatório Anual do CAT do ano de 2010, o Coletivo denunciava:

os coordenadores de alguns municípios têm dificuldades em multiplicar a formação para todos os professores, por falta de estrutura material e humana; ainda há uma grande mudança de professores, nas comunidades, de um ano para outro; falta de um currículo contextualizado nas escolas; necessidade de um currículo de formação; falta material didático para o trabalho com a educação contextualizada; falta maior acompanhamento dos professores, no processo de formação (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2010, p 19).

Este quadro se agravava com a sucessão dos governos municipais, pois o comum era, a cada novo governo, todo trabalho sofrer descontinuidade. Neste sentido, os dois relatórios anuais, de 2004 e 2008, que correspondem aos dois pleitos eleitorais municipais, entre 2003 e 2010, registram a mobilização do Coletivo do Projeto diante desta questão, como a necessidade de “convocar uma reunião com os novos gestores municipais, no início de 2005, para juntos, todos os parceiros, discutirem a continuidade do projeto (convênio), sua nova linha de atuação e, ampliação da coordenação municipal de alguns municípios” (RELATÓRIO ANUAL DO PROJETO CAT, 2004, p. 17). Já o Relatório Anual de 2008, apontava o quanto o processo eleitoral desestabilizava o andamento das atividades em alguns municípios. “Claro que a ocupação dos gestores públicos, com as eleições e os resultados destas, influenciaram em todo esse processo. Porém quem tinha responsabilidade e compromisso com a educação, trabalhou bem até o fim do ano e foi a maioria dos municípios. Os demais municípios andaram, como puderam, num esforço contínuo dos educadores muitas vezes sem apoio e estímulo” (RELATÓRIO ANUAL DO PROJETO CAT, 2008, p. 7).

Assim, fica evidente o quanto o processo eleitoral desestabilizava o trabalho dos Coordenadores municipais e o andamento das ações do Projeto CAT em alguns municípios.

Outras questões de responsabilidade dos gestores municipais, que agravaram este quadro, foram a falta de alimentação escolar, falta de materiais didáticos e infraestrutura inadequada das escolas. Diante de tudo isto, o Coletivo do Projeto CAT concluiu que “falta

ainda mais apoio e integração, por parte do poder público” (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2004, p. 16).

Esta realidade persistiu e, cinco anos depois, o Coletivo denuncia o “baixo envolvimento da Gestão Municipal com os resultados do Projeto” (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2009, p. 25). Pelo constatado, fica evidente que os descasos por parte de alguns gestores municipais, dificilmente seriam apenas com Projeto o CAT, mas com o sistema municipal de educação. Isto porque o CAT é um apêndice do sistema municipal de educação, assim, nele, portanto, se expressa toda a carência do sistema, como constatado na análise da política educacional brasileira.

Outra instituição que recebeu cobranças do Coletivo do Projeto CAT foi a UEFS. A universidade assumiu o Projeto CAT na condição de atividade de extensão. Assim, ele estava internamente sob a jurisdição da Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), instância a que foram direcionadas as cobranças do Projeto. Neste sentido, foram seis reuniões que contaram com a participação de representante da PROEX com o Coletivo do Projeto CAT. Além disto, cabe registrar que o Coletivo do Projeto CAT participou das atividades institucionais da PROEX, como os Seminários de Bolsa Extensão e as Feiras do Semiárido. A participação do Coletivo do Projeto CAT, nestas atividades, tinha o intuito de apresentar o Projeto CAT como uma proposta de Educação do Campo.

A PROEX foi sistematicamente cobrada pelas ausências e/ou limitações do quadro de professores da universidade que deveria prestar assessoria ao Projeto CAT. Como previsto pelo Termo de Convênio, uma das principais contribuições da UEFS seria com a disponibilidade de professores para assessorar a coordenação do Projeto e ministrar as oficinas pedagógicas. A UEFS também deveria fornecer transporte e imprimir o Boletim a Voz do CAT. Contudo, conforme relatórios anuais do Projeto CAT, o não cumprimento destes compromissos gerou várias reivindicações.

Com isto, consta nos relatórios a falta de professores assessores para algumas das sete disciplinas (Alfabetização, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática) que compunham o Projeto CAT. A média de disciplinas sem professor orientador, para prestar assessoria aos estagiários e aos professores do Projeto, foi de três por ano, no período de 2003 a 2010. A situação se tornou crítica quando o Projeto CAT ficou sem nenhum professor orientador em 2009. Na ocasião, foi assessorado apenas pelos técnicos do MOC, com o auxílio de cinco bolsistas da UEFS, confirmando a importância do MOC para a

existência do Projeto. Este fato levou à realização de uma reunião com a Pró-Reitoria de Extensão. Esta crise foi registrada no Relatório Anual de 2009:

No início do ano, enfrentou-se um grande problema: a Universidade Estadual de Faria de Santana mantinha cinco estagiários/bolsistas e não havia professores orientadores. Os estagiários estavam sendo acompanhados pela Prof^a Francisca M^a Carneiro Baptista, que se aposentara da UEFS, mas permanecia no CAT pelo MOC. O MOC solicitou então, como um dos parceiros do Projeto, uma reunião com a Pró-Reitoria de Extensão para equacionar o problema. Foi convocada, então, uma reunião com representantes dos Departamentos, a fim discutir a situação. Foram feitas duas reuniões em março. Numa delas, foi aventada a possibilidade da UEFS afastar-se do CAT, pois a Prof^a Francisca, por não pertencer mais ao quadro da UEFS, estaria representando apenas o MOC. No entanto, havia um compromisso assumido e assinado com 10 prefeituras até 2011 (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2009, p. 21).

Assim, a situação ficou crítica e exigiu uma mobilização por parte de Coletivo do Projeto CAT. Como resultado desta mobilização, foi integrado seis professores da universidade as atividades Projeto CAT. Desta crise, surgiu uma necessidade de revisar a proposta do Projeto, o que levou mais tempo que o previsto e impossibilitou renovar o quadro de bolsista. Como resultado, ao final de 2009, o CAT contava apenas com um bolsista. Conforme Apêndice B, o quadro de assessores, ao final desse ano, foi composto por seis professores e onze estagiários, destes, apenas um bolsista remunerado, os demais, voluntários.

Esta dificuldade que o Projeto CAT enfrentou pela falta dos investimentos devidos e necessários, tanto por parte dos municípios quanto da universidade, foi uma expressão, em parte, da precarização que vêm sofrendo as políticas educacionais no contexto do avanço das políticas neoliberais.

No caso específico da UEFS, pode-se perceber o enfrentamento, por parte dos professores e estudantes, das consequências sofridas pela instituição das políticas de vieses neoliberais. A forma encontrada para isto foi as greves de professores e estudantes, conforme consta no relatório do Projeto CAT do ano de 2003: “de setembro a novembro as atividades da assessoria nos municípios foram reduzidas, devido à greve dos professores da UEFS (agosto/novembro) e depois a dos alunos (outubro/novembro). Assim, nestes meses, houve poucas visitas a escolas, bem como oficinas acontecendo apenas aquelas já anteriormente marcadas e até adiadas” (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2003, p. 6).

Sabemos que, ao longo do período pesquisado, outras greves e outros enfrentamentos contra os desmontes das políticas públicas sociais ocorreram. Nos municípios, este enfrentamento não ficou tão evidente, até mesmo pela dificuldade que os trabalhadores da educação das redes municipais têm em se mobilizarem, muito em função de todo um histórico

de perseguição e mandonismo do poder local e a falta precarização da organização política destes trabalhadores. Contudo, sabe-se que as políticas públicas municipais sofreram e sofrem os impactos dos ajustes neoliberais, tanto quanto as universidades públicas. Assim, fica o entendimento de que muitas das cobranças feitas pelo Coletivo do Projeto CAT, dos municípios e da universidade, foram em decorrência da precarização das políticas sociais no país e não por questões localizadas em cada instituição.

Assim, estes sistemas municipais de educação precarizados precisam ser compreendidos no contexto das políticas nacionais e internacionais. Segundo Oliveira (2009), as políticas educacionais nos governos do Presidente Lula (2003-2010) foram marcadas por permanências e rupturas em relação aos governos do Presidente Fernando Henrique (1995-2002). Permaneceram, por exemplo, as políticas de parcerias entre a União, os demais níveis da administração estatal, mas foram mantidas também parceiras diretamente com as escolas e com Organizações Não-Governamentais (ONG), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) e organizações sindicais. Estas parcerias por si só, não seriam um problema, a questão é que elas foram firmadas atendendo a lógica da reforma de viés neoliberal do Estado, como vinham sendo promovidas nos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique. Para Oliveira (2009), esta reforma acompanhou uma orientação mundial, cujas características são: escolarização focada nas habilidades e competências como meio de atender às necessidades econômicas e, em função disto, controle sobre o currículo e a avaliação. Concomitantemente, o governo reduziu os investimentos do Estado nas políticas educacionais e estimulou a participação da comunidade local como forma de suprir as carências educacionais. Para Oliveira (2009, 202-203):

O mais importante a destacar é que essas reformas alteraram a orientação da gestão das políticas públicas sociais no Brasil, e não só no plano da educação. De políticas inicialmente orientadas ao atendimento universal, passou-se a persecução de públicos alvos específicos. Tal orientação, no contexto das reformas de Estado na América Latina, encontra justificativa na necessária focalização do gasto social nos grupos mais vulneráveis, trazida pelas políticas de ajuste estrutural, o que levou a adoção generalizada, nesses governos, de medidas de alívio à pobreza.

Assim, as políticas sociais gradativamente iam atendendo este preceito. Isto aconteceu com parte da política educacional nos governos do Presidente Lula (OLIVEIRA, 2009). A exemplo do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que compreende um conjunto de programas e ações para todos os níveis e modalidades do sistema educacional do país, lançado em 2007. A partir dele, foram definidas outras ações como: criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

(FUNDEB), Lei n. 11.494, de 20/06/2007, que ampliou os recursos e passou a atender toda a educação básica; criação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como indicador de qualidade da educação básica e parâmetro para a União assistir os municípios com índices insuficientes; o IDEB, que se desdobra no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e no Plano de Ações Articuladas (PAR), ambos voltados para apoio técnico e financeiro às unidades federativas e aos municípios.

Este plano, entretanto, foi recebido com críticas, entre outras razões, pela negação da participação de segmentos e organizações sociais que, historicamente, têm lutado pela defesa da educação pública, democrática e de qualidade.

Segundo Voss (2011, p. 48), o plano: “não nasceu de um movimento amplo e democrático de discussão das políticas educacionais que permitisse a participação efetiva dos segmentos sociais e educacionais, de entidades sindicais e representações dos educadores e demais profissionais da Educação”.

Porém, o movimento empresarial Compromisso de todos pela Educação teve suas propostas incorporadas ao PDE (SHIROMA, 2011). Para esta autora, a adesão à agenda empresarial para a educação também se deu por parte de várias organizações e segmentos da sociedade civil, como: intelectuais, universidades, sindicalistas e grande mídia. O que significa que este movimento conquistou a hegemonia no campo educacional ao pautar uma agenda fundamentada na eficiência, eficácia e produtividade, “nos moldes da gestão empresarial, do mercado e da performatividade neoliberal” (VOSS, 2011, p. 53).

Assim, a política educacional, implementada nos governos Lula, em certa medida, seguiu a orientação neoliberal, quando deu continuidade aos exames nacionais padronizados, que não levam em conta as especificidades regionais e locais, como também, não levam em consideração as questões estruturais, tão defendidas no Movimento de Educação do Campo. Pelo contrário, “o Plano de Metas compromisso Todos pela Educação responsabiliza os sujeitos locais pelos resultados a serem alcançados e define as diretrizes e os procedimentos a serem efetivados em todos os contextos” (VOSS, 2011, p. 61). Segundo a autora, esta é uma política educacional que faz uso sistemático da mobilização, responsabilização e culpabilização das comunidades locais.

Tudo isso se deu simultaneamente à falta de recursos necessários para a efetivação da política educacional. Segundo Sousa Junior (2012, p. 7): “Lula da Silva manteve, durante parte de seu governo, os mesmos problemas de financiamento da educação existentes na era FHC: em primeiro lugar, a continuação da sangria dos recursos para garantir lucros e

rendimentos do grande capital; depois a estrutura tributária regressiva; e, ainda, a manutenção de uma parte significativa da arrecadação fora da incidência da vinculação de receitas da educação [...]”.

Contudo, este autor considera que a política educacional dos governos Lula teve indicadores melhores do que os governos de Fernando Henrique; embora não o suficiente para diferenciar a essência das duas políticas educacionais, já que ambas negaram a educação como direito universal, a favor de uma educação para assegurar as condições para a reprodução do capital, ao mesmo tempo em que administra as desigualdades sociais. Assim, conclui Sousa Júnior (2012, p. 11), que “com Lula da Silva, a política educacional se define em função do projeto modernizador de capitalismo dependente, é determinada pelo imperativo do ajuste fiscal e se situa ainda no âmbito da contrarreforma do estado de Bresser Pereira e FHC”.

Como as responsabilidades institucionais pelas políticas públicas são de atribuições do Estado, aqui representado pelos municípios e universidade, as cobranças direcionadas ao MOC foram poucas. Mas, consta o registro, que essa organização também teve dificuldade de atender aos municípios. Já os sindicatos dos trabalhadores rurais e outros segmentos representativos desta categoria, foram chamados a contribuir com a efetivação da política social de Educação do Campo nos municípios. No relatório de 2004, o Coletivo do Projeto CAT interroga o porquê de existir “uma sociedade civil pouco interessada pelos problemas da educação?” (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2004, p. 42). Ainda mais durante o ano em que um dos desafios seria envolver professores, coordenadores, secretarias, comunidades e entidades civis em estudos, seminários, reuniões para definir as políticas públicas educacionais nos municípios.

Diante da omissão do poder público e da pouca participação das organizações dos trabalhadores rurais, o Coletivo aponta que uma das metas das ações para o ano de 2005 seria o trabalho de sensibilização dos gestores públicos e dos agentes sociais.

A nossa grande expectativa para o próximo ano é como dar continuidade aos debates sobre educação do campo com as novas administrações municipais. É preciso sensibilizar mais o poder público e os agentes sociais para a necessidade de implementar política pública específica de educação do campo aplicando melhor a Lei 9394/dez/96 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos seus Artigos 26 e 28 e, a Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002 do CNE/CEB (Relatório Anual do CAT, 2004, p. 35).

Diante disso, no ano de 2005, o Coletivo do Projeto CAT procurou estratégias para a integração de segmentos da sociedade civil que representam os trabalhadores rurais nas

atividades do Projeto nos municípios. Para isto, foram realizados dois Seminários sobre “Educação do Campo e Movimentos Sociais”, um no território do Sisal e outro no território da Bacia do Jacuípe” (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2005). Mesmo assim, persistia a necessidade de uma mobilização maior junto aos segmentos sociais. Com isto, consta no relatório de 2005 o indicativo para: “Solicitar um momento junto aos Pólos Sindicais, para discutir a proposta do CAT e de educação do campo na região; elaborar estratégias com os pólos sindicais para ações mais conjuntas com a sociedade civil organizada, na busca da educação do campo de qualidade, implementação das Diretrizes e do Plano Municipal de Educação” (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2005, p. 17).

No ano seguinte, o Coletivo do Projeto CAT apontava que uma das conquistas do ano foi:

o apoio da sociedade civil organizada (mais especificamente do STR) ao trabalho das escolas nos municípios. Dos 19 municípios com quem se vem trabalhando, 14 indicaram um representante para acompanhar o trabalho educacional. Estes representantes participaram ou devem participar das atividades gerais do CAT no município (dias de estudos, reuniões...) e dos encontros intermunicipais. Deseja-se, no entanto, vê-los mais atuantes ainda, na busca de definição de política pública de educação, incluindo a do campo, e na sua implementação e execução (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2006, p. 30, grifos nossos).

Mas, mesmo assim, ainda se apontava que uma das dificuldades do ano de 2006 havia sido “pouca participação da sociedade civil nos eventos da escola” (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2006, p. 31). Por isso, uma das estratégias utilizadas, ao longo desse processo, para conquistar a sociedade civil e tê-la mais participativa e atuante, foi o processo de adesão e formação das equipes de coordenação municipal dos municípios novos, incorporando representantes das organizações sociais locais, incluindo sindicatos rurais, organizações produtivas, polos sindicais, cooperativas, sindicatos dos profissionais da educação, entre outros. Como atesta o relatório:

O CAT trabalhou este ano com mais oito municípios da região sisaleira. Nestes municípios novos optou-se por uma estratégia diferente daquela dos anos anteriores: buscou-se formar equipes municipais, para coordenação do CAT, envolvendo professores municipais indicados pela secretaria de educação e representantes dos movimentos sociais do campo, proporcionando-lhes oportunidades de conhecer a proposta mais profundamente, oferecendo subsídios para que eles possam implementar o projeto nos seus municípios em 2006 (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2005, p. 27).

Com isto, o Coletivo foi superando algumas dificuldades e, mesmo diante de uma conjuntura política adversa, acumulou conquistas ao longo do período de 2003 a 2010. Neste sentido, existe uma correlação dos fatos constatados, no caso do Projeto CAT, com outras

realidades, como as investigadas por Nascimento (2009) que considera: “Muitos estados e grande parte dos municípios não alteram em nada as políticas ditas “públicas” destinadas aos povos do campo. As experiências isoladas existentes se devem ao compromisso de outras instituições como: CPT, MST e as Escolas Famílias Agrícolas existentes nos Estados” (NASCIMENTO, 2009, p. 29).

Assim, torna-se inegável a participação dos vários segmentos populares da sociedade civil para a efetivação das políticas públicas sociais. O próprio Coletivo do Projeto CAT expressa essa consciência e aponta que a história da constituição das políticas sociais no Brasil, até então, padecia com ausência dos segmentos sociais populares. Para o coletivo:

Vale ressaltar que nunca tivemos, ao longo da nossa história, uma educação construída com a participação e inserção desses novos sujeitos sociais (da sociedade civil organizada) nos espaços de discussão e elaboração de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de vida e da reflexão na unidade produtiva. Nesse sentido, a nossa contribuição durante esse ano se deu através da participação em encontros, reuniões, planejamento dos professores, devoluções, construção e desenvolvimento da ficha pedagógica e seminários (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2007, p. 21).

É neste sentido que constatamos (Quadro 06) a contribuição das ações do Coletivo do Projeto CAT, voltadas para a efetivação das políticas sociais de Educação do Campo, nos municípios, além de outras conquistas no campo pedagógico.

Tratando-se das ações voltadas para a efetivação das legislações que regulamentam as políticas públicas sociais de Educação do Campo, constata-se que a contribuição do Coletivo do Projeto CAT foi conseguir inserir e procurar contemplar a Educação do Campo nos marcos legais municipais, em alguns municípios, a exemplo dos Planos Decenais de Educação, nas Leis Orçamentárias, nas Matrizes Curriculares Municipais, nos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas.

Ao longo de todo o período pesquisado, houve ações nesse sentido. No Relatório Anual do CAT, de 2005, consta o registro que esse foi um ano de trabalho voltado para a efetivação da legislação da Educação do Campo nos municípios. Afirma o Coletivo:

Também se continuou lutando pela implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo (Resolução do CNE, nº 01 de 3 de abril de 2002), através de discussões sobre o tema e incentivo à elaboração dos Planos Decenais de Educação que foram concluídos este ano em alguns municípios. Em boa parte deles se incluiu, neste Plano, a educação do campo. Os coordenadores municipais se empenharam e provocaram discussões, participando também desse Plano, ao menos, na parte que trata de “Educação do Campo” (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2007, p. 28).

A sociedade civil aparece como uma realidade que marca a trajetória do Projeto CAT, representada tanto pelos técnicos do MOC, quanto pelos trabalhadores rurais, por meio de suas organizações. A questão é saber a natureza que caracteriza essa concepção de sociedade civil que integra o Projeto.

Quadro - 06 Conquistas do Coletivo do Projeto CAT – 2003 a 2010

Anos	Conquistas do Coletivo do CAT
2003	<ul style="list-style-type: none"> • Participação dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e outras organizações similares das atividades desenvolvidas pelas escolas • Difusão da concepção de desenvolvimento local sustentável nas comunidades • Educação e valorização da cultura local
2004	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriação de técnicas alternativas para convivência com o semiárido • Valorização da Educação do Campo e dos produtos da agricultura familiar • Famílias plantaram em terras doadas pelos vizinhos • Nos seminários de Devolução foram discutidas política públicas para as comunidades • Alguns agentes sociais passaram a entender a importância de participar do processo de construção da política de Educação do Campo • Algumas associações comunitárias locais passaram a colaborar com o trabalho da escola • Nos Seminários de Devoluções agregaram-se: escolas, comunidades, sindicatos, igrejas e os poderes executivo e legislativo municipal • Adesão de todos os professores das escolas do campo ao Projeto CAT
2005	<ul style="list-style-type: none"> • Oito municípios que solicitaram adesão ao CAT, iniciaram a formação de equipes municipais para a coordenação do CAT, composta por quatro professores e um representante de movimento social ou sindical para implantar a proposta de Educação do Campo nos municípios, em 2006. • Integração das ações educativas do CAT com a sociedade civil local, por meio de dois seminários sobre Educação do Campo e Movimentos Sociais • Participação, em alguns seminários promovido pelo Coletivo do Projeto CAT, de representantes da Secretária Municipal de Educação. • Participação de alguns sindicatos e associações nas atividades das escolas • Participou no CODES Sisal para elaboração do Plano Regional de educação
2006	<ul style="list-style-type: none"> • Municípios que contemplou a Educação do Campo no Plano Decenal de Educação • Apoio da sociedade civil (Sindicatos de Trabalhadores Rurais) apoiando as escolas nos municípios
2007	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliou a equipe de assessoria pela UEFS • UEFS agilizou o atendimento as demandas do CAT.
2008	<ul style="list-style-type: none"> • Inclusão de professores do CAT em movimentos sociais. • Elaboração e adequação a Educação do Campo do PPP em algumas escolas • Participação dos gestores das secretarias e dos coordenadores em atividades voltadas para a Educação do Campo.
2009	<ul style="list-style-type: none"> • Participação da assessoria em todos os eventos • Os coordenadores municipais assumiram a organização e execução dos encontros no município • A parceria entre MOC, UEFS e municípios funcionou bem • Núcleo de Editoração Gráfico da UEFS atendeu em tempo hábil as demandas de impressão • O transporte pela UEFS funcionou bem • Participação efetiva de seis estudantes voluntários • Integração da comunidade no projeto
2010	<ul style="list-style-type: none"> • O Coletivo do CAT contribuiu para a elaboração da política municipal de Educação do Campo, por meio dos Planos Municipais de Educação e Projeto Político Pedagógico

Elaborado pelo autor, com dados dos Relatórios Anuais do CAT, dos anos de 2003 a 2010

Isso porque, segundo Fontes (2006), a partir da década de 1980, os movimentos sociais populares no Brasil passaram por uma transformação mercantil-filantrópica que resultou num apassivamento das lutas sociais. Um dos fatores que contribuíram para isso foi a construção de um consenso acerca da sociedade civil. Apesar da expansão das associações empresariais, que se defrontavam com a emergência de inúmeras organizações populares, construiu-se um entendimento da sociedade civil como espaço específico dos movimentos populares. Assim, esqueceram-se do peso histórico e social dos aparelhos privados de hegemonia de base empresarial, que também compõem esse campo. Daí “ocorria uma idealização do conceito de sociedade civil como esta se limitasse apenas ao âmbito popular” (FONTES, 2006, p. 348). Mas, a realidade mostra entidades empresariais que atuam corporativa e politicamente como segmentos da sociedade civil. Além disso, abandonaram as expectativas revolucionárias, de classes sociais e a dimensão da totalidade social e se limitaram às disputas políticas institucionais pela defesa de pautas imediatas.

No âmbito da sociedade civil, as Organizações Não-Governamentais (ONGs) contribuíram, em alguns casos, para o apaziguamento das lutas sociais. Segundo Fontes (2006), as ONGs reforçaram a orientação de isolamento político e das ações das organizações populares no Brasil, como também passaram a ser consideradas “como a expressão mais adequada da sociedade civil” (FONTES, 2006, p. 347), sem considerar as questões de conflitos de classes sociais. Além de difundir uma visão de Estado que perdia sua relação íntima com a sociedade civil e era considerado ditatorial, ineficiente, incompetente e patrimonialista.

Para Montaño (2014, todo esse processo foi forjado pela classe hegemônica como forma de assegurar a reestruturação do capital, naquilo que o considera como “a instrumentalização e a funcionalidade do “terceiro-setor” para o projeto neoliberal” (MONTAÑO, 2014, p. 5). Assim, para ele o terceiro-setor é compreendido como segmentos da sociedade civil que passa a ser instrumento do capital. Afirma o autor:

A estratégia neoliberal tende, sobretudo, a instrumentalizar um conjunto de valores, práticas, sujeitos, instâncias: o chamado “terceiro-setor”, os valores altruístas de “solidariedade individual” e do “voluntariado” e as instituições e organizações que em torno deles se movimentam. O capital luta por instrumentalizar a sociedade civil – torná-la dócil, desestruturada, desmobilizada, amigável. O debate sobre o “terceiro setor”, como ideologia, transforma a sociedade civil em meio para o projeto neoliberal desenvolver sua estratégia de reestruturação do capital [...] (MONTAÑO, 2014, p. 6).

Isto porque as políticas sociais universais e constitutivas da cidadania são taxadas pelos neoliberais de ineficientes, burocráticas e indiscriminadas, além de serem responsáveis pela crise do Estado, mesmo sabendo que a crise é do capital. Por isso, eles defendem a redução ou até a eliminação do Estado, no atendimento das políticas sociais, para que atenda às demandas do capital. Assim, o mercado e/ou a sociedade civil passam a ser as instâncias de regulação e legitimação social.

No Estado de bem-estar, toda a sociedade assumiu a responsabilidade pelo financiamento das políticas sociais. Entende-se que o Estado é a instância privilegiada para sua efetivação. Assim, a regulação estatal assegurava que todos, inclusive o capital, contribuísse de forma compulsória e de acordo com sua renda e patrimônio. Contudo, com a redução da intervenção do Estado, na oferta das políticas sociais em benefício do lucro de mercado e do interesse do terceiro-setor, ocorre uma “*auto-responsabilização dos necessitados*” (MONTAÑO, 2014, p. 8, grifos do autor) para o atendimento de suas carências. Com isso, as políticas sociais deixam de ser financiadas por toda a sociedade e passam a ser financiadas, principalmente, pelos trabalhadores médios e de baixa renda. Já os segmentos hegemônicos, passaram a ser desobrigados de financiar as políticas sociais, o financiamento, portanto, deixou de ser compulsório para se tornar voluntário. Assim, afirma Montañó (2014, p. 12-13):

Retira e esvazia a dimensão de direito universal do cidadão em relação a políticas sociais (estatais) de qualidade; cria uma cultura de auto-culpa pelas mazelas que afetam a população, e de auto-ajuda (sic) e ajuda-mútua para seu enfrentamento; desonera o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidade e, por outro, criando, a partir da precarização e focalização (não universalização) da ação social estatal e do “terceiro-setor”, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial.

Como se vê, o resultado de tudo isso é que a precarização e a focalização da ação social estatal e do terceiro-setor, em tempo que cria um mercado abundante de serviços para o setor empresarial.

Contudo, o Coletivo do Projeto CAT, diante de muitas contradições, contribuiu para que os sistemas municipais de educação pudessem debater e, em alguns casos, regulamentar a legislação da Educação do Campo. Em alguns casos os professores dos municípios eram as referências para fazerem a mediação desse processo, conforme registra o Relatório:

O MEC solicitou aos municípios um plano decenal de educação. Dos onze municípios onde o CAT atua, cinco (Capim Grosso, Conceição do Coité, Retirolândia, Santa Luz e Valente) trabalharam na sua elaboração. Os coordenadores

do CAT e professores destes municípios contribuíram efetivamente neste trabalho, buscando incluir em tal plano aspectos da Educação do Campo. Provocaram e coordenaram as discussões, aprofundando os aspectos específicos da realidade campesina, levantando propostas para a inclusão de pontos específicos para a educação das escolas do campo de seu município (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2004, p. 20).

Pelo exposto, é inegável a contribuição do Projeto na capacitação desses professores, para que pudessem atuar de forma propositiva na formulação da política social de Educação em seus municípios. Mas, o Coletivo do Projeto CAT reconhecia também a resistência, por parte dos gestores municipais, em aceitar o Projeto CAT como uma proposta a ser incorporada como política pública. O Coletivo afirmava, em 2003, que o desafio era:

Trabalhar com municípios que queiram usar a metodologia com todos os professores rurais; que para isso, o Poder Público tome posição definida de apoio ao projeto, transformando-o em Política Pública para as Escolas do Campo. Envolver professores e coordenadores, aproveitando as experiências do CAT, no compromisso de fazer acontecer a metodologia do projeto e trabalhar em conjunto (com as secretarias, outros educadores, comunidades e entidades civis), fazendo seminários, reuniões e outros eventos, a fim de redefinir políticas educacionais para o município, aproveitando as experiências que estão dando certo (RELATÓRIO ANUAL DO CAT, 2003, p. 11).

Assim, o Coletivo do Projeto CAT questionava a resistência do poder municipal e colocava o Projeto como uma proposta a ser incorporada à política pública de Educação do Campo. Apesar disso, o Coletivo reconhecia o

avanço dos municípios, na medida em que constatamos que 12 municípios inseriram o Projeto CAT no eixo de educação do campo do Plano Municipal de Educação, 168 escolas têm PPP, incluindo o projeto CAT, 10 municípios têm Sistema Municipal de Ensino. Como também, destaca-se a discussão sobre Educação do Campo nos territórios do Sisal e Bacia do Jacuípe, encaminhando propostas para a construção das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Estado. No entanto, apenas 2 municípios tem (sic) orçamento específico para educação do campo, não garantindo assim a implementação da proposta do CAT enquanto uma política pública (Relatório Anual do CAT, 2010, p. 28).

Ao final de uma trajetória de dezesseis anos de trabalho, completados em 2010, desse período, analisamos os últimos oito anos. O Coletivo do Projeto reconheceu que a política de Educação do Campo não foi implementada nos municípios por falta de recursos, atestando assim uma tese que vem sendo apresentada ao longo desse trabalho de que, na conjuntura desse período, as políticas sociais estavam sendo atacadas pelas reformas de caráter neoliberal. Sendo assim, mesmo com todos os esforços do Coletivo do Projeto CAT, para que o poder municipal efetivasse a política de Educação do Campo, o resultado dificilmente seria

outro; até porque esse Coletivo fez a opção de negociar nos limites institucionais e não pelas vias da luta social.

Nesse sentido, afirma Titon (2010) que a realidade tem evidenciado que as possibilidades políticas de solucionar as demandas pelas políticas focais de Educação do Campo, por dentro do Estado, se esgotaram. Isso porque a capacidade do Estado em gerenciar políticas focais – determinadas pelas políticas estruturais do governo – que, por sua vez, estão subordinadas aos interesses da reprodução do capital, chegou ao seu limite. Limite que “em grande medida está determinado pelo aprisionamento que este processo trouxe, ao deslocar a resolução dos problemas para o campo da política institucional” (TITON, 2010, p. 198). Com isso, ele sugere que se retorne “à análise pela base real dos movimentos de luta social, e não mais pela luta política institucional, o que repõe com vigor as problemáticas da luta de classes” (TITON, 2010, p. 198).

Com isso, reconhecemos a importância das ações e proposições do Coletivo do Projeto CAT, no sentido de pautar nas esferas municipais a Educação do Campo, contudo, não podemos deixar de apontar os seus limites e equívocos. Como também entendemos que tudo não só depende da vontade daqueles sujeitos, mas da correlação de forças sociais ou da disputa de classes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo, que se constitui no Brasil como política social de educação para as escolas do meio rural, é um exemplo de como a sociedade civil, neste caso, os trabalhadores rurais, pode intervir no Estado e disputar os rumos da política. A conquista de uma política própria, empreendida por esses trabalhadores, feita através do Movimento de Educação do Campo, pautada em seus interesses, torna-se grandiosa, quando considerado o histórico de abandono escolar pelo qual passou a classe trabalhadora no campo. Mais ainda quando entendemos que as políticas sociais e educacionais no Brasil sofreram a negligência por parte do Estado durante séculos.

Esse trabalho partiu do entendimento de que as políticas sociais no Estado capitalista têm sua gênese na contradição capital *versus* trabalho, no contexto de hegemonia liberal. A classe trabalhadora reagiu à penúria que em vive, resultado de todo tipo de expropriação dos meios de produção. A classe burguesa, quanto mais se apropria dos meios de produção, inclusive da força de trabalho e dos bens produzidos, tira do trabalhador a possibilidade de viver, restando-lhe vender sua força de trabalho; os que não conseguem vendê-la, sucumbem.

Assim, as políticas sociais são, em parte, resultado da capacidade de mobilização política da classe trabalhadora, bem como da necessidade do capital superar as crises cíclicas de superprodução, superacumulação e subconsumo. Isso significa que as políticas sociais, em certa medida, amenizam o modo de produção capitalista da sua grande contradição, a saber, a socialização da produção e a apropriação privada dessa produção, ou seja, a crescente concentração da riqueza – concomitante à progressiva socialização da pobreza –, o que gera as crises do capital. Por isso, as políticas sociais são entendidas como um passo para a emancipação da classe trabalhadora, mas não deixam de ser um mecanismo de manutenção do capital. Dessa forma, a classe trabalhadora não pode abrir mão dos interesses imediatos, contudo, sem perder de vista o futuro, a superação das relações sociais de produção, responsáveis pela produção da mais-valia.

Com isso, é possível afirmar que as políticas sociais, por si só, na ausência de outra intencionalidade, são apenas o centro do conflito de interesses entre classes sociais antagônicas, e não o meio para sua superação. Tanto é assim, que as conquistas sociais dos trabalhadores, no contexto do Estado de bem-estar, no pós-guerra, em alguns países da Europa ocidental, vêm sendo derrubadas desde a crise do capital instalada na década de 1970, com perdas mais acentuadas nos últimos anos.

Considerando a posição de inserção do Brasil na dinâmica capitalista mundial, esse estudo identificou que o processo de colonização e o escravismo deixaram marcas danosas na formação da cidadania brasileira. O fato é que, da Colônia à República, a educação popular, no sentido da educação elementar/básica voltada para a escolarização das classes populares, não sofreu nenhuma grande transformação estrutural, pois ela padeceu com a falta de recursos em função do descompromisso, por parte dos agentes do Estado, em financiá-la. Tanto é que uma das principais características da política educacional brasileira é a descontinuidade, fato constatado nas inúmeras campanhas pela alfabetização que não conseguiram obter êxito. Por isso o país chegou ao século XXI com um atraso de cem anos, se comparado a países como Argentina e Uruguai, que superaram o analfabetismo. O mais grave é que todos os prazos legais estabelecidos para vencer o analfabetismo são continuamente postergados. Assim, é possível reafirmar que, da Colônia à República, o Brasil permaneceu sem fazer a revolução na sua política educacional.

Pela lógica de reprodução do capital, pela natureza das políticas sociais no Estado capitalista e pelo compreendido do ciclo das políticas, infere-se que a alteração desse ciclo excludente das políticas educacionais brasileiras, contra a educação popular, depende, em certa medida, da atuação mais incisiva da classe trabalhadora na condução da agenda política. Como identificado nesta pesquisa, houve atuação significativa de segmentos da classe trabalhadora pela efetivação de uma política social de educação popular, caso da ação do movimento operário, no final do século XIX, e nas primeiras décadas do século XX, principalmente os de orientação socialistas e comunistas. Outro momento muito profícuo da história da educação popular no Brasil foi o Movimento de Educação de Base e os Centros de Cultura Popular, nos anos 60, período em que, apesar de todas as contradições, as forças populares puderam disputar com as classes dominantes, mais uma vez, o controle da educação dos segmentos populares. Assim, fica o entendimento de que a educação não é um ato neutro, mas um ato político que exige uma posição de classe.

Do movimento de Educação Popular dos anos 60, e de tantas outras experiências de educação popular espalhadas pelo Brasil, ressurgiu, nos anos 80 e 90, uma nova expressão de educação popular, que se constituiu, no final dos anos 90 e início de 2000, como Educação do Campo. A novidade desse novo movimento educativo, Movimento de Educação do Campo, é o fato dele ser, majoritariamente, uma ação de sujeitos coletivos do campo. Estes, apesar das contradições internas e de concepções heterogêneas de campo, conseguiram articular uma unidade em que sobressaiu a defesa da política social de educação específica para os povos do

campo. Contudo, como isso se deu no contexto de reformas neoliberais do Estado, o caráter específico dessa política tornou-se focalizado e precarizado. Outro efeito da hegemonia neoliberal diante dos governos, da sociedade e de sujeitos coletivos do campo, foi uma tentativa de conciliar interesses inconciliáveis e firmar pactuações convenientes. Isso resultou, por exemplo, numa política social de Educação do Campo que perdeu o foco de questões como a questão agrária.

Liderado inicialmente pelo MST, mas logo depois mantido por uma frente ampla que se somou à CONTAG, UNEFAB, RESAB, CPT, MPA, MOC, PJR, SERTA, entre outras organizações e movimentos sociais do campo, além de universidades e organismos internacionais, esse pacto deu visibilidade e força política ao Movimento de Educação do Campo. Contudo, interesses antagônicos dentro do próprio movimento e, numa correlação de forças sociais mais favoráveis ao capital do que aos trabalhadores, limitaram o alcance da política social de Educação do Campo.

Assim, nos governos do Presidente Lula, numa posição contraditória, houve o atendimento focalizado de algumas demandas do Movimento de Educação do Campo, mas a questão agrária perdeu prioridade. Isso porque a prioridade desses governos era a manutenção da reprodução do capital. Negando toda a expectativa da classe trabalhadora no campo e diante do consenso estabelecido, a reação foi tímida.

É nessa conjuntura que analisamos o protagonismo do Coletivo do Projeto CAT em duas ações prioritárias: a formação de professores numa metodologia pedagógica de base freiriana e num trabalho de mobilização pela regulamentação da política social de Educação do Campo. Foram encontrados os seguintes resultados:

- O Coletivo do Projeto CAT formulou e procurou implementar uma proposição de Educação do Campo nos vinte e seis municípios que aderiram ao Projeto CAT;
- Numa conjuntura econômica e política adversa, e em uma correlação de forças desfavorável, o Projeto CAT se constituiu como proposta de consenso, uma vez que procurou conciliar interesses de classes sociais antagônicas; para isso abriu mão de questões conflituosas como a questão agrária;
- Assim, o Coletivo do Projeto CAT se coloca numa posição contraditória, pois se coloca a serviço da democracia e do desenvolvimento local sustentável – especificamente, do que compreende como a convivência com o semiárido – contudo, não fica evidente até onde essa agenda se distancia da agenda do capital para a educação e para toda a sociedade.

- Mesmo assim, houve uma mobilização significativa e propositiva do Coletivo do Projeto CAT para a efetivação por parte dos sistemas educacionais municipais da Política Social Educação do Campo, nos municípios;
- Toda essa mobilização resultou em ganhos pífios, porque havia uma disputa, em certa medida, com a agenda empresarial para a educação, como o movimento empresarial Compromisso de Todos pela Educação. Nessa correlação de forças, a agenda empresarial tornou-se hegemônica e foi incorporada pelo Estado, o que precarizou mais ainda a Política Social de Educação do Campo.
- Por tudo isso, infere-se que o Coletivo do Projeto CAT aderiu a uma posição política de negociar nos marcos institucionais e faltou, somado a isso, uma disputa pela base, por meio do conflito, do enfrentamento entre as classes sociais antagônicas, ou seja, a disputa na perspectiva da luta de classes.

Nesse contexto de hegemonia do capital e de derrota da classe trabalhadora, no campo e na cidade, caberia, inicialmente, por meio de organizações e partidos, retomar a condução do projeto histórico societário que tem como perspectiva a superação do modo de produção capitalista. Este, sim, é um caminho radical que não nega nenhuma das conquistas sociais da atual conjuntura, mas não aceita nenhum retrocesso e não perde de vista o projeto histórico. E a educação da classe trabalhadora, no campo e na cidade, não pode estar distanciada desse projeto. Por isso, é fundamental que todos os segmentos sociais que assumem a educação dessa classe, não neguem a escolarização fundamentada em teorias radicais.

E, no Brasil, na atual conjuntura, identificamos a Pedagogia Histórico-Crítica, assumida claramente pelos seus formuladores como uma pedagogia radical e de perspectiva socialista. Não negamos a contribuição de Paulo Freire e das pedagogias e/ou metodologias dela originadas, mas reconhecemos seus limites de não tomar uma posição explícita a favor da classe trabalhadora explorada e o projeto socialista, como alternativa ao capital, por incorporar categorias mais palatáveis como: a identidade, o oprimido e a sustentabilidade. Assim, esta pesquisa procurou contribuir, mesmo com os limites postos pela realidade e com nossa capacidade de alterar alguns deles, com a análise crítica dessa prática social desenvolvida pelo Coletivo do Projeto CAT. Este estudo procurou identificar a trajetória histórica desse objeto, suas especificidades e relações com a totalidade que a determinava, priorizando em última instância a imposição das questões estruturais, sem perder de vista a capacidade da classe trabalhadora em alterar a realidade. Desse modo, esse trabalho submeteu-se também à crítica dos sujeitos investigados e de toda a comunidade acadêmica.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo. Estrutura Fundiária. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ALMEIDA, Antonia Lucineire de; CHAMON, Édna Maria Querido de Oliveira. Educação do Campo: o estado da arte de teses produzidas entre 2001 a 2011. Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades. Niterói, RJ: ANINTER-SH/ PPGSD-UFF, 03 A 06 de Setembro de 2012, ISSN 2316-266X.
- AMAZONAS, João. A Socialdemocracia, instrumento do capitalismo. *Revista Princípios*, ed. 2, Jun. 1981, p. 5-12.
- ANTONIO, Clésio Acilino. *Por uma educação do campo: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil*. 2010. 234 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. *Políticas de educação: concepções e programas*. Texto avulso.
- BAHIA. *Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia*. Disponível em: <[http://www.sei.ba.gov.br/side/frame_tabela.wsp?tmp.tabela=t27HYPERLINK"http://www.sei.ba.gov.br/side/frame_tabela.wsp?tmp.tabela=t27&tmp.volta=*"&HYPERLINK"http://www.sei.ba.gov.br/side/frame_tabela.wsp?tmp.tabela=t27&tmp.volta=*"tmp.volta=*>](http://www.sei.ba.gov.br/side/frame_tabela.wsp?tmp.tabela=t27HYPERLINK)>. Acesso em: 12 jun. 2014.
- BAHIA. Secretaria do Planejamento. *Territórios da Bahia*. Disponível em: <<http://www.seplan.ba.gov.br/territorios-de-identidade/mapa>>. Acesso em: 01 abr. 2015.
- BAPTISTA, Naidison de Quintella. Conhecendo e refletindo sobre o semiárido e agroecologia. In: SANTOS, Bernadeter Marlene et al. *Construindo saberes para educação contextualizada*. João Pessoa, PB: JB, 2011.
- BAPTISTA, Maria Carneiro. Educação rural: das experiências à política pública. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural sustentável / Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré tudo isto faz parte do título? Brasília, DF, 2003.
- BAPTISTA, Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella (Org.). *Escola Rural: uma experiência uma proposta*. Feira de Santana, BA: MOC/UEFS/Prefeituras Municipais de Retirolândia, Santa Luz, Santo Estevão e Valente, 1999.
- BAPTISTA, Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella (Org.). *Escola Rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana, BA: MOC/UEFS; Pernambuco: SERTA, 2005.
- BARRETO, Pedro Henrique. História: Bretton Woods. Desafios do Desenvolvimento, Brasília, v. 6, n. 50, maio 2009. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2247:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 22 jun. 2015.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Ensino Público e Educação Popular. In: PAIVA, Vanilda. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire*. Brasília: Líber Livro, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: fundamentos e história*. São Paulo: Cortez, 2006.

BEZERRA, Aída. et al. As atividades em educação popular. In: BEZERRA, Aída. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BEZERRA, Luiz Neto. A educação no contexto das lutas do MST. In: *Educação no campo: recortes no tempo e no espaço*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário / Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. Disponível em: <http://www.nead.gov.br/portal/nead/boletins/item-view?newsletter_item_id=4304941>. Acesso em: 12 jun. 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Decreta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 20 jun. 2014.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Indicadores Educacionais: educação básica, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso: em 20 jun. 2014.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, jan./jun. 2003, p. 60-81.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CHAVES, Rodolfo de Jesus. Contribuições dos movimentos sociais na democratização do acesso à educação: a luta do MST em São Paulo pelo acesso à educação. 2011. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. Notas sobre cidadania e modernidade. In: COUTINHO, Carlos Nelson. *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo*. São Paulo: Cortez, 2000.

D'AGOSTINI, Adriana. A Educação do MST no contexto educacional brasileiro. 2009. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARD, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.). *Marxismo e educação debate contemporâneo*. Campinas, SP: Autores Associado, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FILIPAK, Alexandra. “*A nossa escola, ela vem do coração*”: política pública de Educação do Campo nas histórias de vida dos educadores e educadoras da Escola Itinerante Caminhos do Saber. 2009. 295 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicada), Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR.

FONTES, Virgínia. Sociedade civil, classes sociais e conversão mercantil-filantrópica. In: publicação OSAL, Observatório Social da América Latina, ano VI, n. 19. Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, Buenos Aires, Argentina, Julio, 2006.

FREITAS, Rosana de Carvalho Martinelli et al. A crítica marxista ao desenvolvimento (in) sustentável. *Katál*, v. 15, n. 1, Florianópolis, jan/jun. 2012, p. 41-51.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*, v. 3, n. 3. Itajaí, set/dez. 2003.

GERMANI, Guiomar Inez. Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia. In: COELHO NETO, A. S. et al. *(GEO)grafias dos movimentos sociais*. Feira de Santana, BA: UEFS Editora, 2010.

GHIRALDELLI JR., Paulo. Movimento operário e educação popular na Primeira República. *Caderno de Pesquisas*, São Paulo, n. 57, maio 1986, p. 30-38.

HARRIS, Laurence et al. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

HOBBSAWM, Eric J. *Era das revoluções, 1789-1848*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, novembro de 2001.

LEHER, Roberto. Educação Popular como Estratégia Política. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de et al. *Educação e movimentos sociais: novos olhares*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

LIMA, Rosângelis Rodrigues Fernandes. A política pública da educação do campo em feira de santana: entre o dizer e o fazer. 2014. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana.

LÖWY, Michael. *Ecosocialismo*. Por uma ecologia socialista. Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/40841-ecossocialismo-por-uma-ecologia-socialista-entrevista-especial-com-michael-loewy>>. Acesso em: 08 jul. 2015.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 27, n. 94, jan./abr. 2006, p. 47-69.

MANFREDI, Silva M. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: BEZERRA, Aida *et al.* *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

MARTINS, Ângela Maria. A pesquisa na área de política e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n. 2, maio/ago. 2011, p. 379-393.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto comunista*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosófico*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *O capital: crítica da economia política: livro I*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____. *Teses sobre Feuerbach*. Lisboa: Edições Avante, 1982. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acesso em: 02 ago. 2015.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil e na Venezuela*. Campinas, SP: EDUFAL, 2003.

MENEZES, Rachel Reis. *As escolas comunitárias rurais no município de Jaguaré: um estudo sobre a expansão da pedagogia da alternância no Estado do Espírito Santo*. 2013. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional do campo. In: CALDART, Isabel Brasil Pereira *et al.* *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MONTAÑO, Carlos E. *O projeto neoliberal de resposta à “questão social” e a funcionalidade do “terceiro setor”*. Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas sociais – PUC. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.pucsp.br/neils/downloads/v8_carlos_montano.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2015.

MORAES, Abdalaziz de Moura Xavier de. A produção de conhecimento nas escolas públicas rurais – uma proposta pedagógica. In: BAPTISTA, Maria Carneiro; MORAES, Abdalaziz de Moura de. *Filosofia e princípios da PEADS (Pe) e do CAT (Ba)*. In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella. *Educação rural: sustentabilidade do campo*. Feira de Santana, Ba: MOC; UEFS;(Pernambuco): SERTA, 2005.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. Educação. *Revista do Centro de Educação*, Universidade Federal de Santa Maria, v. 33, n. 1, jan-abr, 2008, p. 57-72.

_____. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, abril de 2011, p. 51-63.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonia em disputa. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília/DF.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências*. Disponível em: <[file:///C:/Users/W7/Downloads/19491-70742-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/W7/Downloads/19491-70742-1-PB%20(2).pdf)>. Acesso em: 21 jul. 2015.

PAIM, Ana Verena Freitas; BAPTISTA, Naidison de Quintella. Avaliação – construindo uma nova prática. In: BAPTISTA, Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintella (Org.). *Escola Rural: uma experiência uma proposta*. Feira de Santana, BA: MOC/UEFS/Prefeituras Municipais de Retiroândia, Santa Luz, Santo Estevão e Valente, 1999.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

_____. Estado e educação popular: recolocando o problema. In: BEZERRA, Aída *et al.* *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. Anotações para um Estudo sobre Populismo Católico e educação no Brasil. In: PAIVA, Vanilda. *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PALUDO, Conceição. Educação popular e educação do campo: nexos e relações. In: *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PALUMBO, Dennis J. *The Public Policy Approach to Understanding Politics in America. Public Policy in America – Government in Action*, Second Edition. Tradução de Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994. p. 8-29.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de MARX*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RIBEIRO, Marlene. Emancipação versus cidadania. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão popular, 2010.

ROCHA, Eliene Novaes. *Das práticas educativas às políticas públicas: tramas e artimanhas pela educação do campo*. 2013. 329 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, Cláudio Félix dos. *O “aprender a aprender” na formação de professores do campo*. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da conquista, BA: Edições UESB, 2013.

_____. Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. In: Ana Carolina Galvão Marsiglia e Eraldo Leme Batista. *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. *Educação do campo e políticas pública no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação*. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF.

SANTOS, Bernadete Marlene et al. *Construindo saberes para educação contextualizada*. João Pessoa, PB: JB, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação*, PUC-Campinas, n. 24, jun. 2008, p. 7-16.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

_____. *Escola e Democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

_____. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012b.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do. Marquês de pombal e a reforma educacional brasileira. Periódico: *Navegando na Educação Brasileira*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acesso em: 19 mar. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Adilson Alves da. *A educação do campo em Goiás [manuscrito]: contribuições da Comissão Pastoral da Terra*. 2012. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO.

SOUSA JUNIOR, Justino de. *A política educacional brasileira de 2003 a 2010 e a proposta da integração do ensino médio ao profissional*. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/JustinoDeSousaJunior_res_int_GT1.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2015.

STEDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TITTON, Mauro. Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

_____. O limite da política no embate de projetos da educação do campo. 2010. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2010.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos Cedes*, v. 27, n. 72, maio/ago. 2007, p. 121-135.

VOSS, Dulce Mari da Silva. *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos*. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1542/1449>>. Acesso em: 23 jul. 2015.

WANDERLEY, Luis Eduardo W. Educação popular e processo de democratização. In: BEZERRA, Aínda et al. *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FONTES DOCUMENTAIS

Proposta Político-Pedagógica do Projeto CAT, ano 2003.

Brochura da Pró-Reitoria de Extensão da UEFS, ano 1998.

Relatórios Anuais do CAT, anos: 2003, 204, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010.

Termo de Convênio do Projeto CAT, ano 1995

Minuta do Termo de Convênio do projeto CAT, s/d.

Declaração Final. Segunda Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luziânia, Goiás, 2 a 6 de agosto de 2004.

APÊNDICE A – Municípios integrantes do Projeto CAT entre 2003 a 2010

Quantidade	Municípios	Localização territorial	Ano de adesão	Ano desligamento
01	Araci	Sisal	1999	
02	Cansanção	Sisal	2002	
03	Capim Grosso	Piemonte da Diamantina	2003	
04	Conceição do Coité	Sisal	2000	
05	Retirolândia	Sisal	1997 ¹	
06	Riachão do Jauípe	Sisal	1998	
07	Santa Luz	Sisal	1994	
08	Santo Estevão	Sisal	1994	2008
09	Valente	Sisal	1994	
10	Barrocas	Sisal	2004	
11	Nova Fátima	Bacia do Jacuípe	2004	
12	Candeal	Sisal	2005	2007
13	Ichu	Sisal	2005	
14	Itiúba	Sisal	2005	
15	Lamarão	Sisal	2005	
16	Monte Santo	Sisal	2005	
17	Queimadas	Sisal	2005	
18	Quijingue	Sisal	2005	
19	Tucano	Sisal	2005	2006
20	Nordestina	Sisal	2006	
21	Ibiassucê	Sertão Produtivo	2007	2009
22	Baixa Grande	Bacia do Jacuípe	2008	
23	Mairi	Bacia do Jacuípe	2008	
24	Pintadas	Bacia do Jacuípe	2008	
25	Serrinha	Sisal	2009	
26	São Domingos	Sisal	2010	

Na falta do acesso ao relatório do Projeto CAT, dos anos de 1995 e 1996, é possível que o município de Retirolândia possa ter ingressado no CAT dois anos antes de 1997.

APÊNDICE B – Abrangência do CAT de 2003 a 2010

Ano	Assessoria UEFS/MOC	Estagiários UEFS	Coordenadores municipais	Representante da sociedade civil	Municípios	Escolas	Professores	Estudantes
2003	06	07	12		09	210	301	7.631
2004	05	07	16		11	304	508	11.993
2005 ²	05	06	18		11	245	486	11.170
2006	03	03	43	16	19	646	1.581	20.018
2007	04	07 ³	45	11	19	687	1.299	33.571
2008	06	06	60	08	20	495	1.509	25.516
2009	6 ⁴	11 ⁵	67	09	20	620	2000	27.920
2010	06	7 ⁶	63	14	22	509	1.311	29.274

² No ano de 2005, teve início a formação de uma nova equipe de formadores composta por representantes de oito novos municípios, que aderiram ao CAT em 2005, formada por 31 representantes das secretarias municipais de educação e oito representante da sociedade civil. Esta formação foi paralela a da equipe dos onze municípios já parceiros do CAT.

³ Cinco bolsistas e dois voluntários.

⁴ Este número expressivo de professores orientadores foi resultado de uma mobilização junto a Pró-Reitoria de Extensão, visto que no início deste ano, o CAT não dispunha de nenhum professor orientador para os cinco estagiários existente.

⁵ Desse total de onze estagiários, dez eram estagiários voluntários, apenas um era bolsistas remunerados pela universidade.

⁶ Do total de sete estagiários, apenas um era bolsista remunerado, os demais eram voluntários.

APÊNDICE C – Ações internas da Equipe do Projeto CAT

Ano	Atividade	Data	Local	Objetivos	Participantes
2003	01. Reunião na Reitoria da UEFS	s/d	Feira de Santana - BA	Avaliar e planejar as ações do CAT	Secretários municipais de educação, Reitoria da UEFS e Secretaria Executiva do MOC
	02. Reunião na Secretaria Municipal de Educação de Cansanção	s/d	Cansanção – BA	Reivindicar a implementação da Educação do Campo	Assessores do CAT e equipe da Secretaria Municipal de Educação de Cansanção
	03. Três encontros para revisão do livro do CAT	12/03, 16/05 e 08/07	Feira de Santana - BA	Sistematizar a proposta política pedagógica do CAT cujo foco foi o Desenvolvimento Local Sustentável	Assessores e estagiários
	04. Seminário Regional sobre as Diretrizes Operacionais para Educação do Campo	29 e 30/08	Feira de Santana-BA	Debater a efetivação da Política de Educação do Campo	Secretários Municipais de Educação, Assessores, Estagiários, Coordenadores Municipais, professores municipais
	05. Publicação do livro “Educação Rural Sustentabilidade do Campo”	29/08	Feira de Santana-BA	Socializar a proposta teórico e metodológica do CAT	Secretários Municipais de Educação, Assessores, Estagiários, Coordenadores Municipais, professores municipais
2004	06. Reunião da Assessoria do CAT com secretários municipais de educação e Pró-	s/d	Feira de Santana - BA	Estabelecer as atribuições entre os parceiros	Assessores do CAT, secretários municipais de educação e gestores da Pró-Reitoria de Educação

	Reitoria de Extensão da UEFS;				
	07. Reunião com secretários municipais de educação dos municípios novos	s/d	Feira de Santana - Ba	Apresentar a proposta do CAT e definir as atribuições	Assessores e secretários municipais de educação
	08. Intercâmbio de práticas educativas de Educação do Campo	25 e 26/05	Araci, Conceição do Coité, Riachão do Jacuípe, Retirolândia e Valente	Compartilhar e capacitar em práticas educativas de Educação do Campo	Grupo de 26 profissionais da educação de Pernambuco, assessorados pela ONG Caatinga, assessores, estagiários, coordenadores e professores do CAT
	09. Seminário sobre gênero	31/05	Capim Grosso	Debater as relações sociais de gênero	Estagiário, coordenadores e professores
	10. Intercâmbio MEC, MDA e organizações sociais populares do campo	07/08	Feira de Santana	Formular a política de Educação do Campo	Gestores, assessores, coordenadores, professores e estagiários
2005	11. Reunião com secretários municipais de educação e Pró-Reitoria de Extensão	s/d	Feira de Santana - BA	Fortalecer as ações do CAT nos municípios	Assessores, secretários e gestores da PROEX

	(PROEX)				
	12. Onze reuniões com os secretários municipais dos municípios novos	No relatório, não consta as datas, mas a quantidade, de onze ao longo do ano)	Sem registro de local	Planejar a implantação do CAT nos municípios	Assessoria e secretários municipais
	13. Nove reuniões com a sociedade civil dos municípios novos	S/d, mas consta de nove reuniões no relatório	Sem registro de local	Articular a contribuição da sociedade civil junto às ações do CAT nos municípios	Assessoria e sociedade civil
2006	14. Três intercâmbios de experiências	s/d	Sem registro de local	Troca de experiências entre práticas pedagógicas de Educação do Campo	Assessoria, professores
	15. Duas reuniões com os parceiros	s/d	Sem registro de local	Sensibilizar os parceiros	Assessoria e entidades parceiras
	16. Reuniões com secretários municipais de educação	s/d	Sem registro de local	Estabelecer as atribuições dos municípios	Gestores e assessores
	17. Três reuniões e seminários com a sociedade civil	s/d	Sem registro de local	Sensibilizar a sociedade civil para o acompanhamento da Educação do Campo	Representantes sindicais e organizações de trabalhadores rurais

2007	18. Participação e realização de Oficina de Interdisciplinaridade na Jornada Pedagógica em Barrocas	s/d	Barrocas – BA	Ensinar a metodologia do Projeto CAT	Assessoria e professores
	19. Duas reuniões com a Pró-Reitoria de Extensão	s/d	Feira de Santana - BA	Reafirmar o compromisso dos parceiros	Assessoria e parceiros
	20. Oficinas sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo	s/d	Nos municípios	Efetivar a implementação da política municipal de Educação do Campo	Coordenadores e professores municipais, assessores e gestores municipais
	21. Estudo dos Planos Decenais de Educação dos municípios	s/d	Nos municípios	Incluir a política de Educação do Campo nos Planos Decenais municipais	Coordenadores e professores municipais, assessores e gestores municipais
2008	Sem atividades para além das sistemáticas no período				
2009	22. Reunião com a Pró-Reitoria de Extensão	s/d	Feira de Santana - BA	Solucionar a falta de professores orientadores da UEFS	Assessores do CAT pelo MOC e os gestores da Pró-Reitoria de Extensão
	23. Vinte conferências municipais de Educação	s/d	Nos vinte municípios integrantes do CAT	Fortalecer a política pública de Educação do Campo	Assessores, estagiários, coordenadores, professores, gestores e sociedade civil

	24. Conferência Territorial de Educação	s/d		Fortalecer a política de educação no território	Assessores, estagiários, coordenadores, professores, gestores e sociedade civil
	25. Intercâmbio Interestadual de educação contextualizada do campo no IRPAA e RESAB	s/d	Senhor do Bonfim, Uauá, na Bahia, e Petrolina, Pernambuco	Conhecer experiências de políticas públicas de educação do campo, em especial, recursos pedagógicos contextualizados	Secretários municipais de educação, conselheiros municipais de educação, coordenadores pedagógicos, educadores, representantes da sociedade civil, estagiários e assessores do CAT
2010	Sem atividades externas relatadas				

APÊNDICE D – Ações externas do Coletivo do Projeto CAT – 2003 a 2010

Ano	Atividade	Data	Local	Objetivo	Participante
2003	26. VI Jornada Pedagógica	04 e 06/02	Vitória da Conquista - BA	Socializar da proposta do CAT	Assessores e estagiária
	27. Oficina de produção de ficha pedagógica	19 a 21/02	Rui Barbosa - BA	Conhecer o método de elaboração da ficha pedagógica	Assessores e estagiário
	28. Apresentação do CAT à Rede UNEB	07/03	Mutuípe - BA	Apresentar o CAT a professores em formação	Assessores e estagiária
	29. IV Seminário do Programa Bolsa Extensão da UEFS	24 a 26/03	Feira de Santana - BA	Socializar as atividades de extensão	Assessores e estagiários
	30. II Encontro Latino-Americano dos Centros de Tecnologias para o Desenvolvimento Sustentável e Intercâmbio MOC, BA, com o SERTA, PE	30/04 e 01/05	Glória do Goitá - PE	Capacitar em tecnologias alternativas Trocar experiências, avaliar e planejar juntos a proposta de Educação do Campo	Secretários municipais de educação; Assessores do CAT; Sindicalistas rurais
	31. I Feira do Semiárido da UEFS	04 a 06/05	Feira de Santana – BA	Realizar oficinas sobre a educação no semiárido	Assessores e estagiários

	32. Conferência Estadual de Educação para a convivência com semiárido	27 e 28/05	Fortaleza - CE	Debater a política de Educação do Campo	Assessores
	33. Encontro para discutir a proposta de elaboração do livro didático sobre o semiárido	24 e 25/07	Juazeiro - BA	Construir livro didático sobre o semiárido	Assessores e coordenadores municipais
	34. III Semana de Pedagogia	11 a 15/08	Feira de Santana - BA	Debater a educação na perspectiva freiriana	Assessores e estagiária
	35. Seminário de Educação do Campo	01 e 02/10	Salvador – BA	Debater os dilemas e desafios da Educação do Campo	Assessores e estagiários
	36. Conferência Regional para a Educação do Campo e do Semiárido	08 e 09/10	Feira de Santana - BA	Construir a política de Educação do Campo contextualizada	Assessores e Estagiários
	37. Seminário Nacional de Educação do Campo	16 e 17/10	Brasília - DF	Construir a política nacional de Educação do Campo	Assessores
	38. Cinco Seminários de Integração dos Agentes Educacionais no Município	29/10, 03/11 e 06/11	Riachão do Jacuípe, Retirolândia e Valente	Integrar as ações dos agentes e instituições municipais para que definam as políticas públicas educacionais	Assessores, coordenadores, professores, sociedade civil e gestores municipais
	39. Conferência Estadual de Educação do Campo	03 a 06/12	Salvador – BA	Debater a política de Educação do Campo	Assessores
2004	40. Encontro de Integração com coordenadores educacionais do	09 A 12/03	Feira de Santana –BA	Integrar as ações socioeducativas dos programas	Assessores e estagiários

	CAT, PETI e BAÚ				
	41. Apresentação do CAT na UNE – Campus Serrinha	19/05	Serrinha - BA	Apresentar a proposta do CAT para a comunidade universitária	Assessores
	42. Intercâmbio Caatinga	25 e 26/05	Conceição do Coité - BA	Trocar experiência entre práticas de Educação do Campo e avaliar e planejar conjuntamente ações para a efetivação da Educação do Campo	Assessores, estagiários, coordenadores e professores municipais do CAT
	43. II Feira do Semiárido da UEFS	26 e 29/05	Feira de Santana - BA	Debater políticas públicas de educação contextualizada para o semiárido	Assessores e estagiários
	44. Seminário sobre gênero	31/05	Capim Grosso	Debater as questões de gênero	Estagiários
	45. II Mostra de Arte do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI)	13 a 16/07	Feira de Santana - BA	Conhecer o trabalho socioeducativo do PETI	Assessores e estagiários

46. Seminário Estadual de Educação do Campo	29 a 31/07	Salvador - BA	Debater e formular a política estadual de Educação do campo	Assessores e estagiários
47. II Conferência Nacional Por Uma Básica no Campo	01 a 06/08	Luziânia - GO	Articular, debater e capacitar a equipe do CAT para a formulação e efetivação da política pública de educação do campo.	Grupo de 42 pessoas (assessores, estagiária, coordenadores e professores municipais do CAT, secretários municipais, agentes sociais do PETI e do Programa Baú de leitura).
48. Intercâmbio MEC/MDA/Organizações sociais do campo	07/08	Feira de Santana - BA	Socializar práticas em Educação do Campo	Assessores, estagiários, professores e coordenadores do CAT
49. IV Seminário Institucional de Bolsa Extensão da UEFS	11 e 12/08	Feira de Santana - BA	Articular a teoria com a prática, o ensino com a extensão; Divulgar a metodologia do CAT; Intercambiar experiências com outros projetos de extensão	Assessores orientadores e estagiários

50.	Encontro de sistematização do SERTA	14 e 15/09	Glória do Goitá - PE	Acompanhar a experiência do SERTA	Assessores e estagiários
51.	Encontro de Intercâmbio de Experiências no SERTA	16 e 17/09	Glória do Goitá - PE	Trocar experiências sobre práticas educativas de Educação do Campo	Assessores e estagiária
52.	Apresentação do CAT na UNEB – Campus Santo Antônio de Jesus	13/09	Santo Antônio de Jesus – BA	Apresentar a proposta do CAT	Estagiários
53.	Seminário “A questão Agrária no Brasil: impasses e alternativas”	06 e 07/10	Feira de Santana - BA	Discutir os aspectos sociais, políticos, econômicos e ideológicos do uso da água na Região Semiárida e o processo histórico e social da apropriação da terra no Brasil	Estagiários
54.	Intercâmbio de Experiência de Educação do Campo na Região Sisaleira	06 e 09/10	Feira de Santana e Região Sisaleira - BA	Capacitar a equipe do CAT e partilhar experiências de Educação do Campo entre os estados da Bahia, Alagoas, Ceará, Minas Gerais, Pernambuco, Piauí e Sergipe	Assessores, estagiários, coordenadores e professores do CAT, sociedade civil
55.	Seminário de Pesquisa em Educação	25 a 27/10	Feira de Santana - BA	Debater a pesquisa em educação	Assessores e estagiários
56.	Encontro Regional de Formação do Comitê Gestor do PETI da Bacia do Paraguçu	03/11	Riachão do Jacuípe - BA	Formar os gestores do PETI	Estagiários

	57. II Conferência Regional de Educação do Campo	24 e 26/11	Feira de Santana - BA	Debater e articular a efetivação da política local de Educação do Campo	Assessores, estagiários, coordenadores, sociedade civil e gestores
	58. II Conferência Estadual de Educação do Campo	08 e 11/12	Salvador - BA	Debater e articular a efetivação da política estadual de Educação do Campo	Assessores, estagiários, coordenadores, sociedade civil, movimentos sociais e poder público
	59. III Jornada Avaliativa de Projetos Educativos, Econômicos e Sociais (JAPES)	15 A 17/12	Feira de Santana - BA	Avaliar os projetos desenvolvidos pelo MOC	Assessores, estagiários, coordenadores e professores municipais
2005	60. Encontros de Integração: CAT, BAÚ E Jornada ampliada	mar. e dez.	Feira de Santana - BA	Integrar os projetos	Assessores, estagiários, coordenadores e professores
	61. Encontro de troca de experiência com o SERTA	mai.	Não identificado	Trocar experiências	Assessores, estagiários e professores
	62. III Mostra de Arte e Cultura	jul.	Não identificado	Socializar mostra de cultura e arte	Assessores, estagiários e professores
	63. Oficina Regional de Educação do Campo	s/d	Não identificado	Capacitar educadores em Educação do Campo	Assessores, estagiários e professores
	64. Encontro do Fórum Estadual de Educação do Campo	s/d	Não identificado	Debater a política estadual de Educação do Campo	Assessores, estagiários e professores
	65. Encontro Estadual de Avaliação do PETI	s/d	Não identificado	Avaliar as ações do PETI	Assessores, estagiários e professores

2006	66. IV Feira do Semiárido da UEFS	s/d	Não identificado	Debater políticas do semiárido	Assessores, estagiários e professores
	67. Semiárido na pauta das Universidades	s/d	Não identificado	Debater políticas do semiárido	Assessores, estagiários e professores
	68. Assembleia Geral da RESAB	s/d	Não identificado	Planejar as ações da RESAB	Assessores
	69. Conferência Nacional da RESAB	s/d	Não identificado	Debater as ações da RESAB	Assessores
	70. Seminário de Educação do Campo	s/d	Feira de Santana - BA	Debater a política de Educação do Campo	Assessores, estagiários e professores
	71. Seminário Participação dos Pais na Escola	s/d	Riachão do Jacuípe – BA		Assessores, estagiários e professores
	72. Intercâmbio com o SERTA	s/d	Glória do Goitá - PE	Conhecer experiências de práticas educativas em Educação do Campo para o Fundamental II	Assessores e coordenadores do CAT nos municípios
2007	73. Seminário de Educação do Campo realizado pelo Colegiado de Pedagogia – UEFS	s/d	Feira de Santana – BA	Debater a política pública de Educação do Campo	Assessores, estagiários, coordenadores e professores do CAT, secretários municipais de educação
	74. Mostra de Educação do Campo – UEFS	s/d	Feira de Santana - BA	Divulgar a Educação do Campo	Assessores e estagiários
	75. V Feira do Semiárido da UEFS	s/d	Feira de Santana - BA	Demonstrar metodologia do CAT	Assessores e estagiários

2008	76. VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire: Globalização, Educação e Movimentos Sociais	16 a 22/09	São Paulo – SP	Apresentar a metodologia do CAT	Estagiários
	77. V Seminário de Educação e Movimentos Sociais: Educação Popular, saberes e inclusão: caminhos para a reinvenção da sociedade	03 a 05/12	João Pessoa - PB	Divulgar o Projeto CAT	Estagiárias
	78. VI Feira do Semiárido da UEFS	nov.	Feira de Santana - BA	Divulgar o Projeto CAT	Estagiárias
	79. Visitas a produção agroecológica	07/10	Centro são João de Deus – Ichu – BA Duas propriedades rurais – Retirolândia-BA	Conhecer produção agroecológica	Assessores
2009	80. II Semana de Educação de Jovens e Adultos	s/d	Não identificado	Discutir a Educação do Campo	Professores e estagiários
	81. Semana de Geografia	s/d	Não identificado	Discutir a Educação do Campo	Professores e estagiários
	82. Jornada de Extensão	s/d	Não identificado	Discutir a Educação do Campo	Professores e estagiários

	Universitária				
2010	83. 8º encontro Norte e Nordeste de Estudantes de Pedagogia	01 a 06/02	Universidade Federal do Maranhão, Campus Imperatriz – MA	Apresentar o texto “A Educação do Campo Primando a Valorização da Identidade a Partir da Cultura Local”; Realizar a oficina sobre a metodologia do CAT, “O Sertão nosso de cada dia: projeto CAT e Formação de Professores”	Estagiário
	84. IV Semana de Pedagogia: A profissionalização do pedagogo na contemporaneidade	24 a 26/11	Sem identificação	Apresentar o texto “CAT – Uma proposta de metodologia para a educação contextualizada; um relato de experiência.	Assessores
	85. Simpósio Memória, Autobiografia e Ruralidades	s/d	Universidade do Estado da Bahia – Salvador – BA	Apresentar trabalho “E assim me fiz leitor (a): histórias de leitura de professores (as) do semiárido baiano”	Estagiária voluntária
	86. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade	s/d	Universidade Federal de Sergipe - SE	Apresentar o trabalho “Educação do Campo no semiárido baiano: desafios contemporâneos	Estagiária voluntária