

Capítulo 2

Educação como direito: Reler o passado, Refletir o Presente e Projetar o Futuro⁶

Maria do Socorro Silva⁷

É preciso que saibamos ocupar nosso lugar na história contemporânea. Num mundo que se dividiu num combate só, não há lugar para neutros e anfíbios.

(Oswald de Andrade)

Introdução

Nos últimos anos, a discussão da Educação como um direito subjetivo⁸ tem se evidenciado em todo o mundo. A Declaração de Jomtien de Educação para todos (1990), de qual o Brasil é signatário, conseguiu se afirmar em nível internacional como uma referência, ao colocar a política educacional, a política social e o desenvolvimento como elementos fundamentais para que se atinjam níveis de equidade e justiça social no mundo inteiro.

A educação passa a ser vista cada vez mais como direito fundamental e responsabilidade social que os governantes de todos os países devem defender perante sua população, pois a escola básica, pública e gratuita continua sendo o espaço privilegiado para a aquisição de competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania.

⁶ Elementos deste texto compõe estudos da Tese de Doutorado da autora.

⁷ Professora da Faculdade de Educação da UFCG. Doutora em Educação pela UFPE.

⁸ O direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade.

No Brasil, o proclamado direito universal à Educação tem sido uma dura conquista dos movimentos populares e do movimento sindical, especialmente dos trabalhadores e das trabalhadoras da educação pública nas esferas federal, estadual e municipal, tendo como referências a Constituição de 1988 e, mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº. 9.394/96, como marco legal nesse processo de afirmação da educação no campo dos direitos humanos e sociais.

Diversos estudos apontam que a educação quase sempre esteve presente no conjunto das reivindicações dos movimentos sociais populares, seja no que se refere ao acesso, à permanência com sucesso, seja, mais recentemente, por um projeto de educação voltado para os interesses dos segmentos socialmente excluídos do campo e da cidade.

Os diagnósticos realizados nos últimos anos pelos órgãos governamentais têm evidenciado: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas, a falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos descontextualizados; o baixo desempenho dos estudantes e as elevadas taxas de distorção idade-série; os baixos salários e a sobrecarga de trabalho do professorado, a falta de professores (as) habilitados (as) que sejam residentes na área rural e efetivados no quadro do município, a alta rotatividade nas escolas, a alta sobrecarga de trabalho e as dificuldades de acesso e locomoção; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais. A maioria das salas de ensino fundamental na área rural são turmas multisseriadas, que não possuem capacitação específica do professorado, falta de material adequado para trabalhar com essa realidade, falta infraestrutura básica que favoreça o processo de ensino-aprendizagem e impera um modelo de organização do tempo e espaço de aprendizagem que não considera a realidade do campo.

Além de todas essas questões, há uma herança mais cruel: a escola rural não considera a realidade sócio-econômico dos sujeitos a quem se destina, destrói a autoestima dos trabalhadores e das trabalhadoras rurais, nega o campo como lugar de vida e de conhecimentos.

Para compreender um pouco esse processo resgataremos alguns elementos da trajetória das políticas educacionais em nosso país, para ter elementos de análise de nosso presente e poder projetar o futuro.

1. Desvendando as raízes

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e a escrever, visto que, nessa concepção, para desenvolver o trabalho agrícola, não era necessário o letramento.

A forma como foi feita a colonização das terras brasileiras, a concentração das terras e das águas, a estratificação social e o controle do poder político, aliadas ao uso de modelos importados da cultura letrada europeia, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira.

Se consultarmos a história, verificaremos, nos primeiros quatro séculos, a constituição da formação social brasileira, pautada pelo regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. Essa dominação se dará também na dimensão sócio-educacional e não irá demandar a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares (ROMANELLI, 1982).

A visão de educação rural surge condicionada pelas matrizes culturais escravistas latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias. Mesmo encontrando-se iniciativas de educação rural ainda no século XIX, é a partir dos anos 30 do século XX que começa a delinear-se um modelo de educação rural vinculado a projetos de “modernização do campo”, patrocinados por organismos de “cooperação” norte-americanos e pelos interesses da burguesia industrial.

Além disso, pressionada pelo forte movimento migratório interno, o aumento da miséria no campo e na cidade, a difusão do ensino elementar no campo acontece pela multiplicação das oportunidades de instrução para o povo, que vem diretamente ligada a questões tais como:

- O processo de industrialização, que acarreta a desestruturação da produção camponesa, dando início ao êxodo das populações rurais para as cidades, atraídas por melhores condições de vida e pela possibilidade de melhor remuneração.

- O movimento dos Pioneiros da Educação⁹, reivindicando escola pública, gratuita e laica, e, especialmente, o discurso do ruralismo pedagógico¹⁰, propondo uma escola específica para o rural brasileiro como forma de dar solução aos problemas que vivia o campo. Essa visão da educação teve como fundamento o ideário da Escola Nova¹¹ – amplamente divulgado pelos princípios liberais dominante no período –, que colocava na escola a tarefa de solucionar a situação de miséria do campo brasileiro.
- O movimento de nacionalização do ensino no sul do país a partir da 1ª Guerra Mundial, que teve como objeto fundamental fechar as escolas internacionalistas e anarquistas, que apareciam como ameaças ao domínio oligárquico.
- A necessidade de ampliar as bases eleitorais por meio do aumento do número de votantes, pois os analfabetos continuavam excluídos do voto, já que o artigo 70 da primeira constituição republicana determinava que só poderiam votar os cidadãos maiores de 21 anos, sendo, contudo, impedidos de voto e de se candidatar a cargos políticos os mendigos, os analfabetos, os soldados rasos do Exército e os religiosos.

Para expandir a escolarização foi desencadeada uma série de iniciativas, entre as quais: as campanhas educativas nacionais¹², a

9 Grupos de educadores e teóricos brasileiros que, influenciados pelo ideário da Escola Nova, propõem a democratização da escola, com a universalização da escola pública, gratuita e laica para todos. Entre esses destacamos: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Carneiro Leão.

10 Discurso pedagógico que atribui a uma situação predominantemente cultural a falta de desenvolvimento do campo, a não fixação do homem à terra e a situação das Escolas Rurais. Portanto, a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo, tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo, assim, a migração de sua população para a cidade.

11 Movimento pedagógico originário da Inglaterra e largamente difundido nas democracias liberais da Europa e dos Estados Unidos: propõe uma pedagogia centrada nas diferenças individuais, na experimentação e na reificação do psicologismo e dos métodos e processos de ensino (BRASILEIRO, 1993:43).

12 A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA-1947) é a primeira grande campanha de educação dirigida predominantemente ao meio rural. Dela se desmembrou, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), que centrou sua ação na educação comunitária com as missões rurais e na formação do professorado leigo.

educação de adultos¹³, as missões rurais¹⁴, os programas radiofônicos¹⁵, a implementação da extensão rural no Brasil¹⁶.

As vitórias do Movimento Renovador não duraram muito. A partir da Constituição de 1937, é modificado o dever do Estado com a educação: este passa a ter uma ação meramente supletiva na responsabilidade de manutenção da escola pública. O Estado transfere, inclusive, na Constituição de 1946, a responsabilidade para as empresas privadas pelo custeio da educação, tese reforçada na LDB de 1961, que propõe iniciativas educacionais para a zona rural, no sentido de adaptar a sua população ao meio e estimular as vocações profissionais para as novas atividades emergentes no setor industrial.

O ruralismo teve grande influência na construção dos primeiros prédios públicos na área rural¹⁷, conhecidos como “escolas típicas rurais”¹⁸,

13 A década de 1940, foi marcada por algumas iniciativas políticas e pedagógicas que ampliaram a educação de adultos: a criação e a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP, 1945), a criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA-1958), que pretendia ser um programa experimental destinado à educação popular e à educação rural, criando, entre outras coisas, os Centros Pilotos para Treinamento de professores Rurais.

14 Grupos de técnicos e estudantes que penetravam no interior do país para realizar educação de base, organização de cooperativas, assistência sanitária, organização de clubes agrícolas, centros sociais nas comunidades, numa tentativa de “modernização do campo” para se adaptar à sociedade industrial emergente, e não na contestação das estruturas socioeconômicas existentes (PAIVA, 1985).

15 São poucas as referências sobre os sistemas radioeducativos, embora seja registrada a existência de dezenas deles, implantados do fim dos anos 1950 até meados dos anos 1960, em convênios com o Sirena. O Sistema Rádioeducativo Nacional (Sirena), criado em 1958, como reforço à Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. A âncora do Sirena era a Rádio Nacional, no Rio de Janeiro, que se encarregava de radiofonizar e transmitir os programas educativos produzidos por uma equipe pedagógica do Serviço de Educação de Adultos do MEC. Esses programas eram gravados em LP de 12 polegadas, para ser reproduzidos pelas emissoras conveniadas. Além desses discos, o único material didático editado pelo Sirena que se conhece é a *Radiocartilha* para alfabetização.

16 A Extensão Rural nasce em 1948, em Minas Gerais, com a Associação de Crédito e Assistência Rural (Acar), sob o patrocínio da American International Association for Economic and Social Development (AIA), que, segundo Fonseca (1985), tinha como objetivo imediato o uso de técnicas pelas comunidades rurais no sentido de aumentar sua produtividade e o bem-estar social.

17 Na década de 1920, já tinha ocorrido a primeira intervenção direta e financiada pela União no ensino primário rural, no sentido de nacionalizar e financiar as escolas primárias no Sul do País, estabelecidas em núcleos de população imigrada, para se contrapor às escolas internacionalistas (criadas pelos anarquistas e pelos imigrantes).

18 Geralmente eram escolas com uma sala de aula, na casa da professora, uma área coberta, sanitários e terreno para desenvolvimento de atividades agrícolas. Essas escolas

na criação das “escolas normais rurais”¹⁹. No entanto, esse discurso foi marcado por seus limites, seja pela visão redentora da escola, da idealização do campo, seja pela ideia de fixação das pessoas no campo como maneira de evitar a explosão de problemas sociais nas cidades, servindo, assim, também aos segmentos das elites urbanas e da oligarquia rural que não queria o esvaziamento da mão-de-obra no campo.

Muitos intelectuais e políticos se colocavam a favor da necessidade de modernização da sociedade brasileira, acentuando a defesa da educação como resposta a essa problemática. Nesse período, foi difundida fortemente a crença de que a educação poderia contribuir para civilizar e modernizar a sociedade. Essas eram duas de ordem no mundo imperialista, onde capital e trabalho não tinham fronteiras. A maior preocupação educacional relativa à extensão do ensino popular, com ênfase na alfabetização, aos poucos, voltou-se para a organização do ensino, por meio de novos métodos e técnicas que garantissem a qualidade da educação escolar. Ao ganhar força a proposta de que esta deveria formar a mão-de-obra nacional especializada, começa-se a pensar no ensino profissionalizante, o qual visava à profissionalização por meio do ensino técnico.

As diferenças dos padrões de vida rural e urbano começam a se acentuar com a expansão industrial, pois a cidade torna-se produtora e reorganiza o trabalho agrícola, com a implementação de novas tecnologias e formas diferentes de produção. As populações urbanas já começavam a conquistar alguns direitos sociais e trabalhistas, enquanto que no campo as populações continuavam desprovidas dessas políticas e desses direitos.

Esse modelo desenvolvimentista da sociedade coloca o campo num plano secundário demográfica e economicamente, gerando então uma situação de confronto entre as culturas rural e urbana, numa visão dicotômica na qual o urbano é a referência de homogeneização cultural para o avanço do progresso e o desenvolvimento capitalista do país.

foram construídas com verbas do FNEP, passando geralmente pelo critério da negociata para beneficiar parentes de políticos, e não pela demanda da localização imposta pela necessidade da população rural (PAIVA, 1985).

19 Essas escolas deveriam ser construídas nas cidades do interior para formar o professorado leigo das Escolas Rurais, com uma formação específica e voltada para a realidade rural. No entanto, a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, institucionaliza em seu lugar a Escola Normal Regional, colocando critérios que impedem o acesso do professorado leigo que estava em exercício nas escolas normais (SILVA, 2000).

O que temos, então, a partir da década de 1950, é a gestação de um discurso urbanizador que enfatiza a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural, ou seja, “o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida” (ABRÃO, 1989).

Essa fusão do campo e da cidade garantiria o desenvolvimento comunitário e se daria a partir da difusão das técnicas, valores e hábitos de origem urbana, que resultaria na perda dessa distinção entre campo e cidade, sendo diluída num *continuum*, em que a lógica urbana seria a hegemônica (CARNEIRO, 1999).

Para o discurso urbanizador, as populações migrantes rurais têm uma mentalidade que não se ajusta ao racionalismo da cidade, cabendo à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo, com uma educação que facilite a adaptação a um meio que tende a uniformizar-se. Por conseguinte, essa concepção pressupõe que nada justifica uma educação diferenciada na escola primária e o ensino deve ser comum e obrigatório e deve preparar o educando com uma cultura geral para se adaptar dentro de uma realidade que tende a se urbanizar.

Com esses programas, implantou-se, de forma definitiva um modelo de escola na área rural e urbana do nosso país fundamentado numa concepção que, segundo Whitaker e Antuniassi (1992), tem três características fundamentais:

- É urbanocêntrica, unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. O mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que nele não há chance de progredir.
- É sociocêntrica, voltada aos interesses da elite, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, sua cultura, suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida.
- É etnocêntrica, privilegiadora dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, de uma forma de pensar e de um estilo de vida baseados na homogeneidade, em que os valores e a cultura camponesa são considerados como

atrasados, conservadores, criando, assim, estereótipos com relação à população do campo e a seu modo de viver e de pensar.

Sérgio Celani Leite (2002), também ressalta que história, valores, crenças e experiências de homens e mulheres são ignoradas e submetidas aos padrões de uma cultura elitista:

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

A partir dos anos de 1950 o processo de industrialização modifica profundamente a estrutura econômico-social dos países envolvidos nessa “nova” atividade. As consequências para essas localidades são tão evidentes que em muito pouco tempo a industrialização configura-se como sinônimo de desenvolvimento e de modernização.

Naquela época era difundido o conceito de que a fome no mundo era resultado da baixa produtividade de alimentos do setor agrícola, era necessário, para que a produtividade fosse alta, que os processos de irrigação, controle de pragas, manejo do solo, entre outros, sofressem alterações profundas. Assim o uso de máquinas pesadas, defensivos agrícolas e outros produtos agroquímicos passaram a ser sinal de modernização agrícola e conseqüentemente de desenvolvimento.

Nesse sentido a agricultura buscará modernizar-se²⁰, intensificando sua produção e produtividade, estreitando sua relação com a indústria, seja comprando e vendendo produtos, seja ela mesma sofrendo um processo de industrialização e gerando novo comportamento do agricultor – mais individualista e competitivo no mercado. Como resultado teremos a destruição das terras agricultáveis, com uso inadequado de máquinas agrícolas, insumos e agrotóxicos, poluindo água, solo, ar, plantas e animais; políticas de custeio, investimento e comercialização, especialmente para as grandes propriedades; diminuição do número de propriedades com mão-de-obra familiar nas comunidades rurais e diminuição do número de famílias no meio rural;

20 Esse modelo ficou conhecido como modernização capitalista conservadora que teve a revolução verde como modelo tecnológico.

alta incidência de envenenamento, mortes suicídios e casos de câncer no meio rural provocados pelo uso de agrotóxicos; desvalorização da cultura e dos saberes do campo.

Segundo Brandão (1984), numa sociedade que divide o trabalho e o poder, e que faz de tal divisão a condição de sua ordem e a base de tantas outras divisões, o sistema de educação acompanha, ao lado de outras práticas sociais, essa reprodução e desigualdade. Nesse sentido, o discurso da escola estendida a todos do mesmo modo, onde todos de início são dados como iguais e partem das mesmas condições, contribui para negar as desigualdades econômicas e sociais e para que saiam das salas de aula desigualmente repartidos para a vida e o trabalho, enfatizando que a diferença depende do individual esvaziando a dimensão social, política e pedagógica da escola.

Essa concepção de escola predomina até 1960, as lutas contra a exclusão da população da escolarização e pela Reforma Agrária vão contribuir para a redefinição da Educação. A educação popular passa a ser entendida não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, mas, também, político, econômico, social e cultural.

O marco dessa redefinição é o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Na preparação deste, no Seminário Regional de Pernambuco, Paulo Freire²¹, como relator, convoca a um trabalho com o homem e não para o homem; a utilização de modernas técnicas de educação de grupos, com a ajuda de recursos audiovisuais que convoca o trabalho educativo da escola a ser com o homem e não para o homem (PAIVA, 1985). Esse documento vai ser um marco para a constituição dos movimentos pedagógicos que vão se estruturar a partir de então. Para Paiva (1985), esse Congresso marca,

O início da transformação do pensamento pedagógico brasileiro, com o abandono do 'otimismo pedagógico' e a (re)introdução da reflexão social na elaboração das ideias pedagógicas. Além disso, ele serviu também como estímulo ao desenvolvimento de ideias e novos métodos educativos para adultos.

As práticas educativas desenvolvidas nesse período cunharam

21 Documento intitulado: "A Educação dos Adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos" chama a atenção para as causas sociais do analfabetismo, condicionando sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade (PAIVA, 1985).

uma concepção de Educação Popular como um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico no qual estão imersos os setores populares. Ela deve ser compreendida também como estratégias de luta para a sobrevivência e a libertação desses setores.

A mobilização da sociedade brasileira em defesa da escola encontrou nessas ideias fundamentos para suas proposições e espaços para formulação de movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para trabalhos posteriores no campo da Educação Popular. Gostaríamos, portanto, de destacar os seguintes movimentos e organizações: **movimentos de educação popular** (MCP, CPC, A campanha *De Pé no Chão também se aprende a ler*, MEB); **movimentos da Ação Católica**²² (JAC, JEC, JIC, JOC E JUC²³) e Ação Popular; **movimentos sociais do campo** (Ligas Camponesas²⁴, ULTAB, MASTER).

Todos esses movimentos e organizações, com a instauração da ditadura militar, sofreram uma interdição da repressão policial e política, com o fechamento dos canais de participação e representação. Impõem-se limites e controle aos segmentos populares para acesso aos bens educacionais e sociais. Educadores comprometidos e lideranças são perseguidos, torturados e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos sociais populares são desarticulados.

Contudo, o analfabetismo continuava a desafiar as elites dominantes, que achavam que o Brasil tinha de se tornar uma potência no cenário internacional. Para tanto, organizaram, durante esse período, várias campanhas de alfabetização, entre elas o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o intuito de colocar o país no rumo do “desenvolvimento” e de esvaziar o significado que a educação assumiu entre as camadas populares como práticas da Educação Popular.

A partir da metade dos anos de 70, a sociedade começa a reagir

22 A Ação Católica especializada deve muito ao Pe. Cardijn que, trabalhando com jovens operários na periferia de Bruxelas, formulou os alicerces para o trabalho, como por exemplo, o laicato como elemento fundamental para a organização, uma formação na ação e não apenas teórica, uma fé vivida no engajamento social e pedagogias para despertar o espírito crítico.

23 Os grupos da Ação Católica Especializada - JAC (Juventude Agrária Católica), JEC (Juventude Estudantil Católica), JIC (Juventude Independente Católica), JOC (Juventude Operária Católica) e a JUC (Juventude Universitária Católica).

24 A Sociedade Agrícola do Engenho Galileia em Pernambuco, criada em 1955, precursora das ligas camponesas, tinha como um dos objetivos além de lutar terra dos foneiros, organizar uma escola para os filhos dos lavradores.

aos tempos de autoritarismo e repressão, os movimentos sociais assumem um caráter de luta pela democratização da sociedade, de conscientização popular e reivindicação dos direitos, fazendo que os diferentes trabalhos situados no campo da educação popular – educação política, de formação de lideranças, de alfabetização – comecem a ser pensados dentro de uma análise crítica de sua relação com a educação escolar e a formação para o trabalho.

As elites dominantes também empreenderam uma série de reformas educativas não somente em nosso país, mas nos diferentes países da América Latina desde o final da década de 70, com o objetivo de adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado em busca da descentralização de sua atuação nas políticas sociais, afirmando o idela neoliberal no estado.

No processo de resistência à ditadura militar, várias iniciativas populares e educativas foram surgindo em todo o Brasil. Principalmente a partir da década de 80, a educação passa a ser vista, cada vez mais, como um direito fundamental e uma responsabilidade social que os governantes de todos os países devem assumir perante sua população, pois a escola básica, pública e gratuita continua sendo o espaço privilegiado para a aquisição de competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Assim, o direito de cidadania não pode estar desvinculado das questões educativas, como acesso aos bens culturais adequados à construção da dignidade humana.

2. Conhecendo o presente: limites e possibilidades

As mobilizações em torno do processo constituinte, pela democratização do nosso país e afirmação de uma cultura de direitos, garantiram importantes conquistas populares e espaços de participação na legislação, fazendo que a Constituição de 1988 se tornasse expressão dessa demanda, ao incorporar o princípio da participação direta na administração pública, o referendo e o plebiscito, além da criação de conselhos gestores como forma de intervenção popular nas definições políticas do país.

Com efeito, a Constituição de 1988 não apenas reconheceu as necessidades sociais, como preconizou direito ao acesso universal a serviços e bens coletivos. Para isso foram criados os mecanismos institucionais para os processos descentralizadores que se seguiriam e

ampliaram-se as perspectivas da participação cidadã na concepção e implementação das políticas públicas.

Com a Constituição de 1988, o Estado brasileiro adotou a descentralização²⁵ na administração pública como estratégia de planejamento que significa a mudança de escala de poder para unidades menores com repasse de autonomia de gestão e poder decisório entre as instâncias públicas e privadas²⁶.

No entanto o que vimos na prática foi a prefeiturização das políticas. A descentralização do ensino pode ser estudada sob três aspectos: administrativo, econômico-financeiro e curricular-pedagógico²⁷.

No campo educacional, esse processo é acentuado com a discussão e a aprovação da LDB/Lei 9.394/96. Temos, como palco de inúmeros debates e enfrentamentos em que a tendência homogeneizadora do Ministério da Educação, principalmente no que se refere ao controle, à avaliação e à formação dos profissionais da educação se opuseram aos anseios de democratização postos pelos movimentos sociais populares.

No campo administrativo acarretou mudanças no tipo de relacionamento entre as esferas de governo federal, estadual e municipal, na redistribuição das competências, como também na sua relação com a sociedade civil, afetando diretamente as políticas educacionais, que cada vez mais passaram a ser descentralizadas em sua aplicação.

Segundo Romano (1992), não se trata de criar por decreto a municipalização e depois criar os conselhos para legitimá-la, como alguns governantes têm feito, é preciso descentralizar o poder da decisão na direção da população, e não na direção dos administradores. Ou seja, uma municipalização democrático-pedagógica, e não puramente político-administrativa.

O direito a participação no texto da LDB, ao estabelecer a inspiração

25 Descentralização do poder é um conjunto de medidas que inclui descentralização de recursos, autonomia das unidades de serviço público e participação real da comunidade nas decisões e no controle das ações do Poder Público.

26 Para alguns até agora tivemos mais uma desconcentração, que significa a transferência de responsabilidades executivas para unidades menores, sem repasse de poder decisório e sem autonomia da escola.

27 O administrativo se inicia no Brasil com o Ato Adicional de 1834, o financeiro vai se dar a partir da Constituição de 1934, embora os municípios, já na Primeira República, pressionassem por maiores recursos; e o curricular, a partir da Lei nº. 4.024/61.

do ato educativo nos ideais de liberdade e solidariedade humana²⁸ e no pleno desenvolvimento do educando. Aponta para um processo de formação de sujeitos capazes de inscrever seus próprios interesses na busca de um bem público comum. De forma mais precisa, compromete-se com uma alternativa de sociabilidade que combina formas individuais e coletivas de cidadania, regida, por sua vez, pelo reconhecimento do outro como sujeito de interesses válidos e de demandas legítimas, o que desencadeou a partir de então um conjunto de leis para regulamentar o funcionamento e a organização administrativa e curricular da escola no Brasil, conforme podemos verificar no quadro abaixo:

LEI	DO QUE TRATA	QUEM ELABORA
Diretrizes e Bases da Educação Nacional, N°. 9.394/96	Lei maior da educação. Trata de toda a legislação educacional.	Congresso Nacional
Plano de Educação Nacional Estadual Municipal	Diretrizes para gestão e financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação nos próximos dez anos.	Congresso Nacional Assembléia Legislativa Câmara de Vereadores
Diretrizes Curriculares Nacionais	Conjunto de princípios, critérios e procedimentos que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas nas organizações e no planejamento dos seus projetos pedagógicos.	Conselho Nacional de Educação sancionada pelo Ministro da Educação
Diretrizes Operacionais Nacionais	Aspectos normativos tratando de questões específicas para um nível ou modalidade de ensino no que se refere a organização curricular, gestão, organização e estrutura da escola, financiamento e formação inicial e continuada do professorado.	Conselho Nacional de Educação sancionada pelo Ministro da Educação

28 Art.2°. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Magistério – FUNDEB	É um fundo de natureza contábil que reúne recursos de diferentes fontes com a destinação específica de contribuir na manutenção e desenvolvimento da Educação Básica.	Congresso Nacional
---	---	--------------------

Esse processo de formulação de leis educacionais foi marcado pela descentralização administrativa e orçamentária das políticas públicas, envolvendo processos de distribuição, redistribuição ou reordenamento do poder na sociedade, que conferiu autonomia aos Estados, Municípios e Distrito Federal, como também maiores responsabilidades para os movimentos sociais e a sociedade civil na gestão social das políticas públicas e na luta para atender as necessidades coletivas e o bem comum, entre eles o direito subjetivo à educação.

Nesse período começa o debate em torno da Educação do Campo. Em 1998, organiza-se a I Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*, que se reuniu na cidade de Luziânia de 27 a 31 de julho. A organização da I Conferência se deu a partir de uma parceria entre MST, CNBB, UNESCO, UNICEF e Universidade de Brasília (UnB), que foram as entidades promotoras. Em 2004, na cidade de Luziânia, é realizada a II Conferência Nacional de Educação do Campo²⁹. Nessa conferência há a adesão de outros movimentos sociais, ONGS dentre eles, destaque: a CONTAG e os Centros Familiares de Formação por Alternância que não participaram da Coordenação da I Conferência de 1998.

A participação dos movimentos do campo, por meio da pauta de reivindicação dos Gritos da Terra, da Marcha da Terra, da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, da experiência acumulada por várias organizações não governamentais e pela Pedagogia da Alternância, articuladas à sensibilidade presente no Conselho Nacional de Educação, é que garantiram a aprovação pela Câmara de Educação Básica, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002), uma reivindicação

29 Assinam a Declaração Final da II Conferência Nacional de Educação do Campo os seguintes Movimentos Sociais e Organizações, a saber: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, CONTAG, UNEFAB, ÚNDIME, MPA, MAB, MMC, MDA/INCRA/PRONERA, MEC, FEAB, CNTE, SINASEFE, ANDES, Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Frente Parlamentar das CEFFAs, SEAP/PR, MTE, MMA, MinC, AGB, Consed, Fetraf, CPT, CIMI, MEB, PJR, Cáritas, Ceris, MOC, RESAB, SERTA, IRPAA, Caatinga, Arcafar Sul/Norte.

histórica dos povos do campo, significando um primeiro passo no sentido de resgatar uma dívida social com essa população, e romper o silêncio da nossa base jurídica no que se refere a assegurar o direito a educação aos povos do campo

Nessa perspectiva, o próprio MEC tem respondido a essa mobilização, com a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), onde se insere a Coordenação Geral da Educação do Campo, que assumiu como meta pôr em prática uma política de educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do país.

3. Tecendo o futuro: a educação que queremos

Essas ações políticas coletivas que foram se dando ao longo da nossa história foram construindo uma teoria de formação humana do sujeito humano e uma práxis coletiva que forma subjetividades dialogantes, críticas e capazes de contribuir com a construção de outras relações sociais, sobretudo na construção de uma concepção de educação que se questiona sobre as finalidades do processo educativo e dos conteúdos presentes nos processos educativos para os povos do campo.

Daí porque um dos grandes desafios da política pública de educação do campo é contemplar ao mesmo tempo a universalidade dada pelo direito e a diversidade posta pela complexa realidade do país, assegurando, dessa forma, que o reconhecimento desse espaço de vida social ocorra mediante o acolhimento das diferenças e o pertencimento se faça, do ponto de vista educacional, pela igualdade.

Se assim é, poder-se-ia dizer que a especificidade exige a capacidade de reconhecer o diferente e o outro na condição de sujeito, jamais como estranho e, dessa forma, estabelecer um modo de pertencimento das pessoas a uma comunidade e à sociedade que impeça a transformação das diferenças em desigualdades. Faz parte da humanização dessa trajetória encontrar os meios para realizar a mais ampla condição de igualdade e bem-estar dos seres humanos, entendendo-se que todos são protagonistas de uma história a partir da sua inserção na luta coletiva por uma existência digna.

Assim, o primeiro desafio que colocamos para a efetivação do direito dos povos do campo é a implementação de políticas educacionais

em regime de colaboração pelos entes federados, no sentido de assegurar a escolarização em todos os níveis e modalidades aos povos do campo, contextualizada na sua realidade e no lugar onde moram e trabalham. Para isso, temos de superar a desarticulação e a fragmentação das ações governamentais e não governamentais existentes nos territórios e nas localidades rurais. E precisamos da formulação de proposições que visem a superar a ausência de políticas públicas do campo que atendam às demandas educativas e possibilitem a inclusão educacional dessa população.

Um segundo desafio é o fortalecimento das redes de educação do campo existentes em nosso país. Na educação do campo a organização de redes foi significativa para a elaboração de sua identidade e para dar visibilidade as ações e iniciativas existentes em nosso país, entre essas podemos citar: Fórum Mundial de Educação, a articulação de Fóruns Estaduais de Educação do Campo, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo³⁰, RESAB³¹, CEFFAS³². Essas redes de educação são espaços fundamentais de formulação e diálogo entre poder público e sociedade civil na implementação das políticas públicas.

Um terceiro desafio é a vinculação da política educacional com a produção pedagógica e as lutas sociais dos movimentos do campo. Para que esse processo se realize é preciso que os movimentos sociais reconheçam a escola e a própria escola se reconheça como lugar de

30 *A Articulação por uma Educação do Campo* nasce como resultado de uma caminhada que se iniciou em julho de 1997, quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) realiza o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em parceria com organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB). As entidades participantes da Articulação foram ampliadas na segunda conferência nacional com a participação também da CONTAF, do CEFFAS, e de Ongs que atuam com educação do campo em várias regiões do Brasil.

31 Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) está presente nos 11 estados que compõem o semiárido brasileiro e tem o papel de articular ações de convivência com o semiárido entre poder público, organizações não governamentais, centros de estudo e pesquisa em educação e membros da sociedade civil.

32 O sistema CEFFAS está presente em 22 estados brasileiros, ultrapassando o total de 200 estabelecimentos em funcionamento, atendendo cerca de 15.000 alunos, 100.000 agricultores, mais de 850 monitores. Esses centros já formaram mais de 30.000 jovens dos quais hoje 87% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento em suas famílias ou exercendo vários tipos de profissões e lideranças no campo. Importante ressaltar que os outros jovens egressos que não estão no espaço rural desenvolvem outras atividades nas cidades

formação humana, como relação entre sujeitos, passando a ter um sentido político, cultural e pedagógico bem mais amplo do que ficar isolada em si mesma. Embora a educação do campo seja uma concepção de educação para toda a população do campo, sua construção, enquanto projeto educativo e prática pedagógica, precisa ter vinculação direta com os movimentos sociais, suas lutas, organização e produção político-pedagógica.

Nessa perspectiva, evidencia-se cada vez mais a necessidade de diálogo permanente entre as práticas educativas escolares e a educação popular, entre os diferentes sujeitos e instituições que as fazem acontecer no cotidiano para que possamos responder às demandas que a sociedade e especialmente os segmentos socialmente excluídos trazem para dar continuidade ao seu processo de desenvolvimento pessoal, profissional e social.

4. Considerações finais

Para finalizar gostaríamos de reafirmar o papel que a escola pode desempenhar nesse processo, porque comungamos com a ideia de nosso mestre Paulo Freire, quando nos dizia que a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo e de si mesmos.

Embora tenhamos tido avanços significativos nas políticas educacionais, o desafio educacional brasileiro neste início de século pode ser sintetizado no embate entre a persistência de uma herança histórica extremamente excludente e os crescentes esforços que precisam continuar sendo empreendidos para reverter esse quadro.

Referências Bibliográficas

BATISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação Rural**: das experiências à política pública/NEAD/CONDRAF/MDA. Editora Abaré. 2003.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Redução das desigualdades sociais**. Maria do Carmo de Lima Bezerra e Rubem César Fernandes (Coord. Geral) – Brasília: Ministério do Meio Ambiente: IBAMA. 2000.

FONSECA, Maria Teresa Lousa. **A Extensão Rural no Brasil**: um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola. 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003.

_____. **Política e Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. Coleção Questões da nossa época; v. 71. São Paulo: Cortez. 1999.

KOLLING, Edgar Jorge et. al.. **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora UnB. 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez. 2002.

MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Conselho Nacional de Educação, Brasília. 2001.

PAIVA, Marilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 368 p. 1985.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes. 1978.

ROMANO, José Eustáquio. **Poder local e educação**. São Paulo: Cortez. 1992.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica (org.) **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA. 2006.

SOUZA, João Francisco. **Perspectivas da Educação Popular na década de 90**. Em aberto, Brasília, ano 11, n. 56, out./dez. 1992.

_____. **A Educação Escolar, nosso fazer maior, des(a)fia o nosso saber**. Educação de Jovens e Adultos – Recife: Bagaço. 2000.

_____. (2004). **E a educação?? Quê??**: A educação na sociedade e/ou a sociedade na educação. Recife, PE. Bagaço. 2004.

WHITAKER, Dulce C. A.; ANTUNIASSI, H. R. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação. **Cadernos Cedes**, n. 33, p. 9-42. Campinas: Papirus. 1993.