

AMPLIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO FRENTE AO AVANÇO DO PROJETO NEOLIBERAL

**VANDERLEI ROCHA LIMA
Universidade Federal da Bahia - UFBA**

**WASHINGTON LUIS DE ANDRADE CARDOSO JUNIOR
Universidade Federal da Bahia - UFBA**

Resumo:

A partir das discussões teóricas sobre Direito, Educação, Políticas Públicas e Educação do Campo, este trabalho pretende compreender a obrigatoriedade do Estado brasileiro em assegurar o direito à educação e o seu financiamento, em diversos momentos constitucionais até a presente Constituição de 1988. Posteriormente, elencamos os marcos normativos da Educação do Campo, fruto da luta histórica dos movimentos sociais e sindicais que, por sua vez, fizeram conquistar políticas e programas educacionais de formação básica e superior, cujo processo de desmonte é evidenciado principalmente no corte orçamentário frente a atual conjuntura que preconiza a mercantilização do conhecimento e da educação neste atual momento do capitalismo.

Palavras-chave: Direito. Educação do Campo. Políticas Públicas.

Abstract:

Based on theoretical discussions on Law, Education, Public Policies and Rural Education, this work aims to understand the obligation of the Brazilian State to ensure the right to education and its financing, in various constitutional moments until the present Constitution of 1988. Subsequently, we list the normative frameworks of Rural Education, the result of the historical struggle of social and trade union movements that, in turn, led to the achievement of educational policies and programs for basic and higher education, the process of dismantling of which is evidenced mainly in the budget cuts in view of the current situation which advocates the commodification of knowledge and education in this current moment of capitalism.

5557

Keywords: Law. Rural Education. Public Policy.

Introdução

Um dos desafios na atualidade é fazer com que a pauta da educação exigida pelos povos do campo, enquanto direito fundamental de natureza social, conforme apregoada na Constituição Federal de 1988, retome as agendas governamentais e se materialize por intermédio das políticas públicas. Apesar da política educacional brasileira estar longe de representar de fato, a universalização em todos os níveis de ensino às populações camponesas, visto que historicamente este público foi posto à margem de seus direitos, pois tal oferta foi restrita à ações de cunho provisório e assistencialista, em sua maioria, descontextualizadas dos interesses e necessidades reais de sua classe.

Contudo, é possível afirmar que apesar das forças políticas que disputam projetos antagônicos de desenvolvimento e de formação humana, isso também se reflete na disputa pela educação, nos movimentos sociais e sindicais do campo, os quais conquistaram em mais de duas décadas, desde 1998, um conjunto de normas jurídicas, bem como a concretização de práticas exitosas no campo das políticas públicas, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

Neste trabalho, a partir das discussões teóricas sobre Direito, Educação, Políticas Públicas e Educação do Campo, realizamos o movimento de compreensão da obrigatoriedade do Estado brasileiro para com a educação em diversos momentos constitucionais do país, como também sinalizamos a conquista dos marcos legais da Educação do Campo e a sua materialização em políticas educacionais como o PRONERA e o PROCAMPO, cuja análise aponta para um estágio de inanição e desmonte, evidenciado principalmente no corte paulatino de seus financiamentos, em um contexto que preconiza o avanço da mercantilização do conhecimento e da educação nessa atual fase do capitalismo.

A educação como direito social e a obrigatoriedade do Estado em sua oferta.

Parte-se do princípio que o Estado é uma construção social originado do desenvolvimento das condições reais de existência dos seres humanos, como também das lutas travadas em seu âmbito, ou seja, das lutas efetivas de diferentes classes (Marx; Engels, 2001). É a partir das revoluções burguesas que o Estado e o Direito são vistos em um mesmo complexo e, de forma ideológica, direito e lei vêm sendo interpretados como uma única coisa, e o Estado como seu promotor e regulador (Mascaro, 2013).

O Direito, enquanto fenômeno social objetivo, não pode se esgotar apenas na norma jurídica, pois em sua existência objetiva “[...] não é suficiente conhecer o seu conteúdo normativo, mas é necessário saber se este conteúdo normativo é realizado na vida pelas relações sociais” (Pachukanis, 1988, p. 48-49). Relações sociais que se apresentam em uma sociedade dividida em classes nas quais os interesses, por vezes antagônicos e em constante disputa, formam o conteúdo jurídico presente nas leis, consiste em produtos originários destas disputas, as quais, autores como Lyra Filho (1990) consideraram haver na norma jurídica o Direito e o “Antidireito”, pois

embora as leis apresentem contradições, que não nos permitem rejeitá-las sem exame, como *pura expressão dos interesses daquela classe*, também não se pode afirmar,

ingênuo ou manhosamente, que toda legislação seja Direito autêntico, legítimo e indiscutível. Nesta última alternativa, nós nos deixaríamos embrulhar nos “pacotes” legislativos, ditados pela simples conveniência do poder em exercício. *A legislação abrange, sempre, em maior ou menor grau, Direito e Antidireito*: isto é, Direito propriamente dito, reto e correto, e negação do Direito, entortado pelos interesses classísticos e caprichos continuístas do poder estabelecido (Lyra Filho, 1990, p. 3, grifos do autor).

Portanto, a inversão que se produz pelo pensamento jurídico tradicional é tomar as normas e o direito como sinônimos, limitando as normas ao Estado e à classe social dominante, não observando seu caráter dialético. Sendo o direito um processo histórico, movimento que se realiza progressivamente e enriquece, enquanto expressão avançada dos princípios supremos conscientizados nas lutas sociais, compreende-se, assim, a contradição da existência da injustiça real que se apresenta nas normas como algo justo, visto que “esta luta faz parte do Direito, porque o Direito não é uma “coisa” fixa, parada, definitiva e eterna, mas um processo de libertação permanente” (Lyra Filho, 1990, p. 53).

A discussão sobre a educação obrigatória nas sociedades ocidentais emerge num contexto em que a conformação dos direitos políticos impõe o acesso a escolarização dos Estados nacionais do século XIX, como uma etapa preparatória para o exercício da cidadania (Marshall, 1967). Esse movimento interpretativo do Direito à Educação entra nos ordenamentos jurídicos das sociedades ocidentais sob uma agenda política liberal (Bendix, 1996; Cury, 2002; Marshall, 1967) com o avanço da cobertura educacional e a consolidação da cidadania como manifestação dos vínculos jurídicos da/o cidadã(o) e de um Estado nacional. A perspectiva da educação como etapa preparatória para o exercício da cidadania implica em uma abordagem legal da escolarização obrigatória orientada na compulsoriedade e gratuidade (Oliveira, 2007).

No que se refere à formação histórica brasileira é importante demarcar nosso atraso civilizacional na medida em que as elites dirigentes não construíram uma plataforma de ampliação do acesso à escolarização, negando o exercício da cidadania às populações negras e indígenas durante a colônia e o império sob a marca da escravização, utilizando a educação como um dos marcadores de privilégio na sociedade.

Dito isso, no que se refere à evolução do direito à educação no país até a atual Constituição de 1988, autores como Cury (2005) irão expor que, na história das constituições do Brasil, a educação nem sempre foi tratada como um direito social e universal. Na época do Império, havia menção sobre a educação escolar no artigo 179 da Constituição de 1824, todavia, existiam restrições de direitos e do exercício da cidadania, excluindo, principalmente, as camadas populares e as pessoas escravizadas. Já a primeira Constituição republicana de 1891

não promoveu a obrigatoriedade nem a gratuidade do ensino público, deixando a cargo dos Estados federados a responsabilidade de decidirem acerca das ações, delegando aos sujeitos, de maneira individual, a decisão e a responsabilidade sobre sua formação particular.

Segundo Cury (2005), um expressivo avanço na legislação brasileira se apresentaria na Constituição de 1934, que observou a responsabilidade da União em traçar diretrizes para a educação nacional, bem como o papel dos Estados federados direcionado a oferta e a organização do ensino público. A partir daí, instituiu-se a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, a distinção entre ensino público e privado e o financiamento da educação mediante vinculação constitucional das receitas.

Além da previsão das atribuições dos Entes federados à Constituição de 1934, também avança o estabelecimento de uma vinculação constitucional de recursos da União, estados e municípios na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educativos, conforme o Art. 156. que preconiza que “a União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos (Brasil, 1934).

É importante atestar que, mesmo durante o breve período de vigência da Constituição de 1934, interrompido pelo golpe do Estado Novo, o Estado brasileiro não conduziu aportes condizentes com a previsão constitucional, ainda que tivesse sido expresso que esses recursos seriam direcionados à iniciativa privada (Menezes, 2008). A própria definição da educação obrigatória não previa um desenho institucional da oferta universal, mas a garantia do direito estava restrita apenas aos já matriculados nos estabelecimentos de ensino. Essa realidade, persistente em boa parte da nossa história republicana, não criava mecanismos de constrangimento institucional para ampliação do número de escolas, com a oferta educacional restrita aos grandes centros urbanos.

Com a ditadura Vargas (1937-1945), a promulgação da Constituição de 1937 apontou para um retrocesso do direito à educação até então já conquistado, com a restrição da liberdade de pensamento, desvinculação das receitas dos impostos em seu financiamento e a transferência do papel do Estado em sua promoção. Competia a família o papel principal do direito de escolha ao tipo de educação que seria acessada, e o Estado passava a ser o agente subsidiário e cooperador (Cezne, 2006).

Após a queda do Estado Novo, a Constituição de 1946 retoma boa parte dos princípios voltados à educação, sinalizados na Constituição de 1934. Tais princípios serviram para a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 4.024/61, (Cury,

2005). E, no que se refere à vinculação constitucional de recursos para a área da educação, frente a um intenso debate sobre maior presença da União em seu financiamento, foi recolocado o referencial de 10%, cuja realidade demonstrou os mesmos limites para a ampliação da cobertura educacional e a consolidação da educação como um direito social e coletivo.

Com o golpe de 1964, a estrutura de governo foi reformulada para a corresponder ao projeto econômico da elite empresarial brasileira e ao modelo ideológico do regime militar. Ao Congresso foi atribuída a tarefa de elaborar uma constituinte que se adequasse ao projeto político-econômico autoritário e, com isso, a Constituição de 1967 passa a ser observada à luz de Atos Institucionais (Cury, 2005).

Segundo Saviani (2005), todo ensino no país foi reorientado, embora isso implicasse uma mudança na legislação educacional. No caso da LDB de 1961, os militares não consideraram alterá-la por completo, mas ajustar a organização da educação a nova situação política, o que foi realizado principalmente através das Leis 5.540/68, que regulamenta o ensino superior, e da Lei 5.692/71, que dispõe sobre os ensinos de 1º e 2º graus.

Cezne (2006) ressalta que, a partir da Emenda Constitucional nº 1 de 1969, a educação passou a ser considerada como dever do Estado em seu Art. 176. Entretanto, Cury (2005) observa que é somente com a participação popular na constituinte de 1987, que foi possível ter na Constituição de 1988 a educação como direito social, civil e político.

Para Cury (2005) o tratamento dado a educação na Constituição Federal de 1988 contém, além dos avanços constitucionais, as bases para o alargamento da cidadania e dos direitos humanos, mesmo ciente das contradições existentes na sociedade de classes. Em sua redação atual, destacou-se a educação como direito fundamental de natureza social e o dever do Estado na sua obrigatoriedade de atuação, não somente através da oferta do ensino gratuito nos estabelecimentos oficiais, como da prerrogativa de implementar políticas públicas para a ampliação do acesso à população em todos os níveis de ensino. E, além disso, a responsabilidade de dispor recursos oriundos da arrecadação de impostos para o financiamento, juntamente com a elaboração e a implementação dos Planos Nacionais de Educação.

No que concerne a garantia da educação obrigatória, a Constituição Federal de 1988 avança, ao retomar o desenho da vinculação constitucional de recursos decorrentes de 18% da receita líquida de impostos da União e 25% de Estados e municípios para Educação, consoante ao Art. 212, dispondo que a “União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de

impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988).

A vinculação constitucional da receita líquida de impostos dos Entes federados indica instrumentos concretos para a materialização da educação como Direito Público Subjetivo, tendo pela primeira vez ferramentas jurídicas para a exigibilidade desse direito social e uma dotação orçamentária para a disputa política sobre o Direito à Educação.

Ao observarmos a Constituição de 1988, temos a educação como um direito fundamental de natureza social, descrito de maneira genérica no Art. 6º, e um tratamento mais específico nos Arts. do 205 ao 214. Contudo, a educação é ratificada primeiramente nos fundamentos do Estado Democrático de Direito, em seu Art. 1º, incisos II e III, que tratam da cidadania e dignidade da pessoa humana e, posteriormente, por meio dos objetivos fundamentais da República, descritos no Art. 3º, em seus incisos: I – construir uma sociedade livre, justa e solidária; e III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais. Com efeito, a educação, não somente, é um dos instrumentos capazes de criar as condições necessárias para que se alcance estes fundamentos e objetivos constitucionais.

A Educação do Campo à luz da Constituição de 1988 e a conquista de seus marcos legais.

Para Duarte (2008), a educação enquanto direito social, à luz da Constituição de 1988, deve ser reconhecida pelo princípio da igualdade formal, logo, todos os seres humanos são sujeitos de direito, independente de quaisquer características que os especifiquem ou diferenciem, juntamente ao princípio da igualdade material (acesso real aos bens, serviços e direitos sociais) a partir da interpretação do Art. 5º *caput*, em conjunto com o Art. 3º, incisos III e IV.

Quanto ao Art. 205, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Expressando, assim, claramente a educação como um direito de todos e consagrando o princípio da universalidade. Já o Art. 206, traz em seu inciso I o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Ambos os artigos constitucionais observam os princípios de igualdade formal e material, o que pressupõe a obrigatoriedade do Estado na criação de políticas universalizantes, bem como a necessidade de políticas específicas para que a universalização de um direito alcance os mais

vulneráveis (Duarte, 2008). Entretanto, ao se referir sobre a garantia da igualdade das condições de acesso e permanência na escolarização, conforme o Art. 206, há uma linha de pensamento dentro do campo jurídico que interpreta a Educação Básica como direito público subjetivo, expressa no Art. 208, inciso I, parágrafos 1º e 2º, e que somente este nível de escolarização seria passível de constranger judicialmente o poder executivo, caso este direito venha a ser descumprido.

Conforme Molina (2008), há autores que contestam esta forma de interpretação, pois os princípios contidos no Art. 206 não atendem a níveis específicos, mas toda a Educação, o que coloca em questionamento essa leitura limitante, pois deixaria, por exemplo, o acesso e a permanência ao ensino superior na periferia do direito à educação.

Quanto à garantia do acesso e permanência na escolarização pelas populações camponesas, compreendidas em sua diversidade territorial, bem como nas diversas práticas organizativas para a reprodução da vida, o fato é que historicamente a negação do direito à educação dessas populações se coadunam com a violação de um conjunto de outros direitos sociais, como da falta de acesso à terra; da falta de serviços públicos essenciais, como: saúde, políticas de financiamento e de assistência técnica para a produção agrícola; da ausência ou precariedade da infraestrutura nas comunidades rurais; da existência do trabalho análogo à escravidão no campo; dentre outras violações de direitos que ainda permanecem no campo em maior ou menor grau.

Apesar das condições estruturais que mantém a desigualdade no campo brasileiro, a luta pela Educação do Campo, desde os fins da década de 1990, fruto das experiências históricas e da organização dos movimentos sociais e sindicais camponeses, foi capaz de construir um debate amplo no âmbito nacional, culminando na conquista de instrumentos legais que legitimam as condições necessárias ao direito à educação dos/as sujeitos/as do campo respeitando as suas especificidades (Molina; Freitas, 2011).

No quadro a seguir, serão apresentadas leis, resoluções, decretos e pareceres que representam uma parte dos marcos normativos da Educação do Campo em duas décadas:

Quadro Único – Marcos Normativos da Educação do Campo

MARCOS	ASSUNTO
Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001	Sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 fevereiro de 2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
Parecer CNE/CEB nº 3, de 18 de fevereiro de 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências.
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas, e dá outras providências.
Parecer CNE/CP nº 2/2015, de 9 de junho de 2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir de dados do FONEC (2018).

Dentre os marcos normativos da Educação do Campo, destacam-se:

- a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo do país;
- a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que atualiza a resolução anterior, estabelecendo diretrizes complementares, normas e princípios para a implementação de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo;
- e o Decreto federal nº 7.352/2010, marco regulatório da Política de Educação do Campo no país.

Em síntese, estes três marcos normativos afirmam o direito à escolarização das populações camponesas atreladas ao seu modo de vida sociocultural e econômico, prezando

pela participação e interesse comunitário em sua organização, como também na produção de um currículo subsidiado por suas experiências e particularidades. Além disso, houve a obrigatoriedade da União em parceria com os Entes federados em seu financiamento e na implementação de políticas para a sua melhor oferta, acesso e permanência, atingindo a educação básica e o ensino superior.

Até este ponto, foram apresentados, de maneira sucinta, o tratamento conferido à educação nas constituições brasileiras, em diversos momentos políticos no país, culminando na atual Constituição Federal de 1988 e o que ela representa, enquanto síntese da evolução das conquistas por direitos, sendo fruto das lutas sociais. Todavia, a educação enquanto “direito de todos e dever do Estado”, como apregoa a atual Carta Magna, em um possível movimento à universalização do direito, encontra entraves em sua garantia, num contexto real de desigualdades historicamente produzidas.

Este trabalho também expôs a evolução dos marcos legais da Educação do Campo, nas duas últimas décadas, sendo uma conquista pelo reconhecimento do direito à educação, que desponta do projeto político dos/as sujeitos/as que a reivindicam. Por enquanto, é notório que a materialização deste direito não se dará de maneira automática pela força da lei abstrata, é preciso que se implementem políticas públicas de Estado para que a universalização do acesso e da permanência sejam alcançados.

Políticas Públicas no contexto da Educação do Campo.

Com base em Höfling (2001) as políticas sociais têm suas origens nos movimentos populares do século XIX, a partir dos conflitos surgidos das relações entre capital e trabalho com o desenvolvimento das revoluções industriais. Em sua evolução, as políticas sociais tornam-se ações de proteção implementadas pelo Estado com o objetivo de diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo processo socioeconômico. Já as políticas públicas, são compreendidas enquanto ações de responsabilidade do Estado para sua implementação e manutenção, em um processo de tomada de decisões que envolvem tanto a participação de órgãos públicos, quanto de outros organismos e agentes da sociedade (Hofling, 2001; Azevedo, 2004; Bonetti, 2018).

Contudo, a reestruturação das ações do Estado brasileiro sob a batuta dos organismos internacionais, a partir dos fins da década de 80 e de toda a década de 90, do século passado, é fruto do ideário neoliberal com o propósito de “solucionar” uma crise estrutural inerente ao próprio capitalismo, porém, foi creditado aos Estados nacionais por intervirem na economia e

no financiamento de políticas sociais. As consequências da reforma do Estado causaram uma reorganização no tratamento destinado à economia nacional e nas políticas públicas. Sendo assim, as políticas de ajuste neoliberal desencadearam “[...] um processo de ampliação do espaço privado não apenas nas atividades ligadas ao setor produtivo, mas também no campo dos direitos sociais conquistados pelas lutas da classe trabalhadora” (Mancebo; Maués; Chaves, 2006, p. 42).

Teóricas e militantes em defesa da Educação do Campo, Molina (2008) e Caldart (2004), afirmam que é no campo das políticas públicas que o direito à educação dos povos do campo deve se materializar na busca por sua universalização, ou seja, “[...] nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação” (Caldart, 2004, p. 17). Assim, as políticas públicas devem ser implementadas no âmbito do Estado e com forte intervenção deste, a fim de corrigir as desigualdades existentes na sociedade.

Apesar das contradições e dos limites impostos no capitalismo pelos seus agentes e no conjunto de forças sociais que disputam o Estado. Concernente ao processo de construção e implementação de uma política pública, é preciso observar se determinada política pública perpassa pelo critério da coerência entre a forma-conteúdo-público, como bem avalia Caldart (2009).

É necessário verificar a coerência de sua materialidade e o vínculo com sua classe de origem em outras palavras, uma política educacional que esteja comprometida com o projeto de sociedade e de formação humana do qual a Educação do Campo defende. Além disso, “[...] os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio-histórica e uma matriz cultural diferente, o que a faz demandante de políticas públicas específicas” (Molina, 2008, p. 29).

A luta por políticas públicas no campo político e teórico da Educação do Campo pode ser avaliada pelas experiências de suas principais políticas como PRONERA e PROCAMPO, sendo práticas concretas, fundadas nos pressupostos da Educação do Campo defendidos pelos movimentos sociais e sindicais do campo (Molina; Freitas, 2011). O PRONERA foi implementado pela Portaria nº 10, de 16 de abril de 1998, no âmbito do governo federal que, posteriormente, foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), através da Portaria nº 837, de 30 de agosto de 2001 e, Em 2010, passa a integrar à Política Nacional de Educação do Campo, por meio do Decreto Federal nº 7.352/2010.

Por atender diversos camponeses, principalmente os assentados da Reforma Agrária, como também fomentar o acesso aos diversos níveis de escolarização que vão desde os níveis

fundamental, médio regular e EJA, além do ensino superior, mobilizando agentes públicos, instituições de ensino, movimentos sociais e organizações camponesas, conduzindo autoras como Molina e Antunes-Rocha (2014) a afirmarem que o PRONERA tem se tornado um meio de democratização do acesso à escolarização, em diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, pelos trabalhadores do campo.

Já o PROCAMPO, foi criado no âmbito do Ministério da Educação (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), com apoio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Hage; Silva; Brito, 2016). O PROCAMPO tem o objetivo de apoiar a criação de cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC) nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas para a formação de educadores e docentes no atendimento às escolas do campo, nos anos finais do ensino fundamental e médio.

Tendo suas experiências piloto nas universidades federais de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Federal de Sergipe (UFS) (Freitas, 2011), posteriormente, houve uma expansão do programa com a publicação de novos editais, principalmente com o Edital de Seleção nº 02/2012, do qual, 42 IES foram aprovadas para implementarem cursos de oferta regular, totalizando inicialmente 15.120 vagas, além da realização de concurso público para 630 vagas para o quadro de professores permanentes e de 126 vagas para servidores efetivos (Hage; Silva; Brito, 2016).

Fato é que tanto o PRONERA, quanto o PROCAMPO passam por enormes desafios para se consolidarem enquanto políticas públicas de acesso e permanência dos povos do campo na educação. Nestes mais de 25 anos do projeto político da Educação do Campo, os conflitos de classe inerentes ao processo de implementação dessas duas políticas afetam diretamente suas ações, visto que os pressupostos ideológicos da reorganização do Estado no capitalismo, sob orientação neoliberal, não condizem com os princípios políticos e de formação humana que orientam as ações do programa e dos movimentos sociais que o construíram.

Esta disputa foi evidenciada no ano de 2008, quando o PRONERA deixou de realizar novos convênios com IES por dois anos, em razão da interferência do Tribunal de Contas da União (TCU), por meio do Acórdão nº 2.653/2008, tendo as atividades parcialmente suspensas até o novo Acórdão nº 3.269/2010. Outra questão que se coloca como desafio é o financiamento do programa, pois, segundo Medeiros, Dias e Therrien (2021), o orçamento disponibilizado ao

programa no ano de 2018 foi da ordem de pouco mais de 3 milhões de reais, um corte que ultrapassou 95% do seu orçamento em um período de 10 anos.

Os desafios colocados ao PROCAMPO também são relevantes quando se trata de consolidar o programa, enquanto política de acesso ao ensino superior pelas populações do campo, assim como uma política de formação inicial de professores para atuarem nas escolas do campo, como preconiza a Política de Educação do Campo, por meio do Decreto nº 7.352/2010.

Autores como Antunes-Rocha (2018) apontam a existência de pelos menos três desafios a serem enfrentados para continuação dos cursos regulares das LEDOCs existentes no país e, conseqüentemente, impulsionar o avanço do PROCAMPO, enquanto política educacional, sendo estes: a garantia da participação dos movimentos sociais e sindicais do campo nas universidades e no desenvolvimento dos cursos; a garantia do processo seletivo diferenciado, visando a inclusão das populações do campo; e a garantia do seu financiamento.

Considerações finais

A conformação do desenho institucional das políticas educacionais direcionadas às populações camponesas transita ao menos por três questões a serem consideradas. A primeira consiste em transparecer o papel do Estado ao gerir e legitimar no espaço nacional as exigências do capitalismo global (Azevedo, 2008). Em contraponto, a elaboração e a instituição das políticas públicas entram nas disputas de interesses, no contexto nacional, entre as classes dominantes e os diversos segmentos da sociedade organizada, passando pelo crivo de sua análise, quando confrontadas as ações no contexto local (Bonetti, 2018).

A segunda questão convoca a leitura dos princípios neoliberais na condução das ações do Estado, adotados, principalmente, a partir da década de 1990, conferindo novos contornos na implementação da política educacional brasileira, sendo necessário compreender como este movimento, atualmente, realiza um combate direto ao projeto político de consolidação da Educação do Campo defendido pelos movimentos e organizações sociais do campo.

No terceiro e último questionamento, fica nítido que nos momentos históricos do Brasil, em questão, o avanço da democracia implica na recepção da vinculação constitucional da receita líquida de impostos para a Educação e, em períodos de endurecimento do regime político, implicam na supressão da vinculação constitucional (Costa; Cunha; Andrade, 2019), leitura que também é condizente com os avanços e retrocessos da ampliação do direito a educação pública. Frente a este cenário, é revelador o recuo das políticas específicas da

Educação do Campo, no caso do PRONERA e do PROCAMPO, além da redução sistemática do seu financiamento, principalmente, após o Golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016. É neste momento que somos convocados a refletir sobre estas e demais questões para que possamos retomar o projeto popular de efetivação das políticas públicas educacionais de acesso e permanência das populações do campo e da cidade em todos os níveis de escolarização.

Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/download/1432/1100/3770> Acesso em: 08 maio 2024.

BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania**. São Paulo: Edusp, 1996.

BONETTI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 4. ed., rev. Ijuí: UNIJUÍ, 2018.

BRASIL. **Constituição de 1934**.

BRASIL. **Constituição de 1988**.

CALDART, Roseli Salette. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar/jun., 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/27585> Acesso em: 27 dez. 2020.

CALDART, Roseli Salette. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da Educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004, p. 10-31. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444> Acesso em: 08 maio 2024.

CEZNE, Andrea Nárriman. O direito à educação superior na Constituição Federal de 1988. **Educação**, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1532> Acesso em: 27 mar. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação nas constituições brasileiras. In: SREPHANOU, M.; BASTOS, M. H. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 17-28.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** – Periódico científico editado pela ANPAE, v. 18, n. 2, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/25486/14810> Acesso em: 08 maio 2024.

DUARTE, Clarice Seixas. A constitucionalidade do direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Seixas. (Org.) **Educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008, p. 33-38.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej.; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Educação Superior do campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, out/dez. 2016. Disponível em: http://icts.unb.br/jspui/bitstream/10482/30150/1/ARTIGO_EducacaoSuperiorCampo.pdf Acesso em: 08 maio 2024.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Política (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 maio 2024.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. 11. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990. Coleção Primeiros Passos.

MANCEBO, Deise.; MAUÉS, Olgaíses.; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 37-53, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/4dCs7S6mLqdT3DJ8wCFcFjH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 maio 2024.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl.; ENGELS, Friederich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDEIROS, Emerson Augusto de.; DIAS, Ana Maria Iório.; THERRIEN, Jacques. **Educação em Revista UFMG**. Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/issue/view/1240> Acesso em: 08 maio 2024.

MENEZES, Janaina. A vinculação constitucional de recursos para a educação: os (des) caminhos do ordenamento constitucional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 149-163, 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5148/art10_30.pdf Acesso em: 08 maio 2024.

MOLINA, Mônica. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice. (Org.) **Educação do campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 19-31.

MOLINA, Mônica.; FREITAS, Helana Célia. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. In: **Em Aberto/INPE**. MOLINA, Mônica.; FREITAS, Helana Célia. (Orgs.) Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483> Acesso em: 21 dez. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 661-690, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ry9DyPzZ5vqQrgGc4dcWdtG/?lang=pt> Acesso em: 08 maio 2024.

PACHUKANIS, Evgeni. **Teoria geral do direito e marxismo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: SREPHANOU, Maria.; BASTOS, Maria. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 29-38.

Autor 1:



Vanderlei Rocha Lima

Licenciado em Pedagogia da Terra pelo PRONERA/UNEB *Campus XVII*. Mestre em Planejamento Territorial (UEFS) e Doutorando em Educação (UFBA). Discute temas relacionados à Educação do Campo, Questão Agrária, Território, EJA e Ensino Superior.

E-mail: vanrochalima@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7345681754912239>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2969-4876>

Autor 2:



Washington Luis de Andrade Cardoso Junior

Professor das redes municipais de Salvador e Lauro de Freitas, atuando como Diretor de Assuntos Educacionais do Sindicato dos/as trabalhadores/as da rede pública de Lauro de Freitas (ASPROLF). Mestre e Doutorando em Educação (UFBA).

Email: xitaodabahia@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3189394337008967>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1020-2733>

5571