

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA NECESSIDADE AOS LIMITES

Ilma Ferreira MACHADO¹
Célia Regina VENDRAMINI²

1

RESUMO: O objetivo do artigo é analisar a necessidade e, ao mesmo tempo, os limites das políticas públicas para solucionar os históricos e estruturais problemas das populações que vivem, trabalham e estudam no campo. Diversos programas e projetos educacionais têm sido apresentados na última década, como resposta à organização e pressão dos movimentos sociais organizados do campo. Entretanto, estão distantes de uma resposta às demandas que visam a superação da desigual estrutura fundiária brasileira e dos desiguais níveis de escolarização.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo. Políticas públicas. Movimentos sociais do campo.

Introdução

O campo brasileiro tem se transformado de forma crescente e veloz numa paisagem capitalista, difícil de ser contida por meio de políticas públicas. O avanço do agronegócio e da financeirização da empresa agroindustrial tem agravado a situação dos trabalhadores do campo evidenciada no desemprego e subemprego, no endividamento dos pequenos produtores rurais, nos processos migratórios, no “moderno” trabalho escravo, no trabalho infantil e nas formas diretas e indiretas de exploração do trabalhador.

No que se refere à educação, o meio rural ainda concentra a maior taxa de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos (25,8%), a maior taxa de distorção idade-série, até a quarta série são 41,4%, de quinta a oitava série são 56% e no ensino médio são 59,1%. Avalia-se que o problema está na histórica ausência de políticas públicas para o campo ou em políticas, especialmente as educacionais/escolares, que se suportam sobre modelos urbanos. No presente artigo, questionamos tal avaliação e buscamos evidenciar que as políticas públicas, direito das populações e necessárias para a vida social, contraditoriamente, constituem-se em limites para a alteração das condições de vida no campo.

¹ UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso. Cáceres – MT – Brasil. 78.200-000 – ilma.ferreiramachado@gmail.com

² UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC – Brasil. 88030-300 - celia.vendramini@ufsc.br

Estado e políticas públicas

Políticas públicas podem ser entendidas como uma forma de regulação, pelo Estado, das relações sociais entre desiguais, conforme característico da sociedade capitalista. Nesse sentido, as políticas públicas expressam as contradições de uma sociedade de classes e o jogo de interesses daqueles que querem continuar mantendo sua supremacia cultural e econômica, incorporando um discurso transformador às avessas, que valoriza o capital em detrimento do homem, atuando mais em prol do capital do que do trabalho. Contudo, políticas públicas são mais do que regulação, representam a produção de serviços públicos pelo Estado em atendimento à demandas da população, sem repassar tal responsabilidade para a sociedade civil ou, como vem sendo prática corrente, para as chamadas organizações sociais.

A análise desse tema vincula-se, em grande medida, à concepção de Estado. Para Marx e Engels (1985) no sistema capitalista de produção o Estado configura-se como um instrumento de classe, atuando em favor dos interesses dos capitalistas e não dos trabalhadores. Desse modo, caberia lutar pela superação do Estado burguês e do modo de produção capitalista, na perspectiva de construção de outra sociedade, a socialista, na qual os sujeitos emancipados, democrática e coletivamente, conduzem os rumos da sociedade.

E como o Estado vem tratando a questão das políticas públicas face à demanda dos trabalhadores e movimentos sociais?

Em um contexto de neoliberalização (HARVEY, 2008), onde não se conseguiu estimular o crescimento mundial e ampliou-se a economia informal de 29% na década de oitenta, para 44% na década de noventa, as desigualdades sociais aumentaram, fazendo com que muitas políticas sociais venham associadas a propostas de redução da pobreza, não como política universal, mas sim pontual, focalizando este ou aquele setor mais profundamente afetado pela desigualdade social. Desse modo, é possível perceber que as políticas de combate à pobreza não são para acabar com a pobreza, mas para gerir essa pobreza.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2004), no final da década de 90 do século XX difundiu-se o discurso da equidade social, da inclusão e das políticas de colaboração mútua (parcerias) o que, na realidade, serviu para ocultar os reais determinantes do empobrecimento da maioria da população, bem como para administrar eventuais levantes sociais. Como consequência, tivemos a operacionalização de

políticas compensatórias, acompanhadas do discurso da educação redentora, vinculada às noções de ensino com qualidade total e aos princípios da pedagogia do capital; nesse marco, a educação é tida como fator de responsabilidade individual, voltada à empregabilidade.

A CEPAL/UNESCO (1992), delineou um modelo educacional ‘perfeito’, em que o perfil do cidadão desejado é o sujeito criativo, inovador, flexível, solidário etc., condições estas fundamentais para a reprodução do “sucesso econômico” e para competir no mercado mundializado. Neste contexto, o consenso social é ilusório, pois *apenas o capital é beneficiado*. As autoras Shiroma e Evangelista (2004) destacam os diferentes sentidos atribuídos à pobreza ao longo dos tempos:

Anos 60 – a pobreza é vista em um contexto redistributivista e desenvolvimentista;

Anos 70 – o investimento em capital humano é considerado condição essencial para a superação da pobreza;

Anos 80 – procura-se promover a equidade em todas as áreas, há preocupação com os mais pobres sem, contudo, atacar as causas da pobreza, o que implicaria promover o trabalho e investir em educação. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.5).

Na década de 1990 foram formulados alguns conceitos e indicadores de pobreza. Em 1996 falou-se no IPC (Índice de Pobreza de Capacidade); em 1997, usou-se o IPH (Índice de Pobreza Humana); em 2000, pobreza passou a ser considerada como baixo consumo e baixo aproveitamento em educação e saúde. Nesse contexto, pobreza é definida sob o ponto de vista econômico, social e cultural, na perspectiva da carência.

Para o Banco mundial, pobre é aquele que não tem ou tem poucas “oportunidades” econômicas, que não tem ou tem pouca “autonomia” no que tange ao seu poder de pressão sobre o Estado e no que tange às barreiras sociais derivadas de sua condição de “sexo, etnia, raça e status social”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2004).

E que relação é possível estabelecer entre pobreza e desigualdade? Para Tortosa (1994 apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p.8): “[...] pobres são aqueles que lutam para sobreviver com menos de 370 dólares ao ano (em 1978 esse valor era de 100 dólares)”. Argumentando que o conceito de pobreza é complexo, as autoras citam Rahena (2003 apud SHIROMA; EVANGELISTA, 2004, p. 10) para quem “[...] pobreza é luta contra as necessidades e por uma vida melhor”. Essa mesma autora faz distinção entre pobreza e miséria e destaca alguns tipos de pobreza: convivial, voluntária e modernizada. No âmbito da pobreza modernizada é que se inserem os programas de

ajuda, que não discutem as razões da existência da pobreza e servem apenas para atenuar os “efeitos de revolta, têm caráter sedativo e apresentam soluções ilusórias”.

Observa-se que a noção de pobreza encobre a problemática da desigualdade social, visto que a primeira pode ser considerada como um desvio, algo a ser corrigido por meio de políticas públicas, em especial os programas de complementação de renda. Já a desigualdade social é algo estrutural e implica o próprio questionamento da estrutura social capitalista que cria todas as formas de desigualdade.

Tal noção assenta-se no pensamento liberal, o qual procura dissimular e legitimar o modo de produção capitalista, lamentando as suas consequências perversas e deixando intocados os mecanismos que as produzem. Este atribui à educação o papel de instrumento de correção das desigualdades injustas produzidas pela ordem econômica.

Na definição de políticas públicas, é possível observar que:

1. O discurso da educação para a competitividade foi substituído pelo discurso da educação para a inclusão, um conceito que aparece associado à ideia de incorporação dos ‘excluídos’ à estrutura capitalista mediante o acesso aos bens e serviços públicos, sem um questionamento à lógica que rege o funcionamento dessa sociedade e, portanto, sem perspectiva de superação das desigualdades sociais. A noção de inclusão engendra um duplo sentido de regressão social. Ela não é a mesma coisa sob a perspectiva de uma sociedade que explora, já que a exploração está inserida na legalidade do contrato de trabalho, mas que integra e permite planejar o médio e o longo prazo. Por esta razão, as políticas de inclusão, já na origem, nascem marcadas pela precariedade e pela sina do provisório. “São políticas não universais e que atingem grupos específicos, vítimas das relações sociais de produção”. (FRIGOTTO, 2009, p.69).

2. Há um grande estímulo à parceria, inclusive com empresas privadas - em 2004 o Governo Federal formalizou as parcerias entre público e privado (PPP's)-, excessiva burocratização e rigor na prestação de contas, sem muita preocupação com o sentido da ação desencadeada.

3. A educação não é um campo de produção dos problemas socioeconômicos e nem de construção das soluções; porém as ações que vêm sendo desencadeadas no campo educacional são concebidas no âmbito do neo-desenvolvimentismo, que vê a educação como propulsora para o desenvolvimento.

O campo em foco

Nesses últimos dez anos temos nos envolvido em amplas discussões sobre questões atinentes ao campo e à educação realizada nesse contexto, sempre com muita mobilização dos educadores/pesquisadores e dos movimentos sociais do campo, grandes responsáveis por fazer com que muitas propostas político-pedagógicas ganhem corpo nas instâncias públicas, traduzindo-se em princípios e normas orientadores da organização e funcionamento da educação do campo, que ajudam a compor o quadro das políticas públicas para o campo.

A luta pela reforma agrária impulsionou a definição de algumas políticas públicas para o campo e associada, em grande medida, a uma política de educação do campo. Esta é uma questão importante a ser demarcada para melhor compreendermos a educação do campo e seus desafios.

A base destas reflexões está na compreensão de que o campo é um espaço de disputas, de forças em luta, como expressão da oposição de classes que o caracteriza. O Atlas do Espaço Rural Brasileiro, lançado pelo IBGE (BRASIL, 2012), retrata a complexa realidade territorial do campo brasileiro. O processo de modernização da agropecuária incorporou investimentos em capital intelectual, técnicas de irrigação, uso de sementes certificadas e transgênicas, transferências de embriões, entre outros. De outro lado, pequenos proprietários rurais continuam analfabetos ou sabem ler e escrever sem terem frequentado a escola (39% dos que administram diretamente 3,9 milhões de estabelecimentos agropecuários) e 43% não completaram o ensino fundamental. Além disso, não dispõem de tecnologias e técnicas modernas de produção.

Observamos que riqueza e pobreza são síntese de um mesmo processo social, ou da unidade entre campo e cidade, como fruto da desigualdade social que se preserva inabalada diante das políticas públicas.

A violência e a criminalização dos movimentos sociais organizados são evidência da luta de classes no campo. Do lado do capital, a concentração de terras, a produção de valor, o monopólio da produção por parte de grandes grupos financeiros globalizados. Do lado do trabalho, a exploração, o desemprego e subemprego e algumas formas organizadas de luta e resistência.

A educação do campo, defendida pelos movimentos sociais organizados, é processo formativo humanizador e emancipador, pautado na materialidade de vida dos trabalhadores do campo, nas questões do trabalho e da cultura. Por isso, é necessário contextualizar a escola, e não tomá-la como objeto de análise isolado. Cabe pensar até que ponto as políticas públicas traduzem essa concepção de educação do campo e têm

produzido seus efeitos em termos da organização e do funcionamento das escolas do campo.

Educação do campo: questionamentos

Discutimos, a seguir, ainda que brevemente, alguns instrumentos legais, projetos e programas para a educação do campo ou que a inclui como componente da política educacional mais ampla.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Lei 11.494/2007) (BRASIL, 2007) que abrange educação infantil e educação básica; possui uma visão sistêmica da educação, prevendo a distribuição de recursos de acordo com o desenvolvimento de cada região e com o nº de alunos de cada escola (censo escolar), instituindo-se um fundo por estado. O montante de recursos aplicados deve ser equivalente a 20% do total de impostos pagos. De acordo com a Resolução nº 1, de 15 de fevereiro de 2007, do Ministério da Educação (BRASIL, 2007), o custo aluno/ano corresponde a R\$1.485,00, registrando-se uma pequena diferença para mais, nos valores pagos às escolas do campo, conforme podemos observar abaixo:

- Custo aluno das séries iniciais do ensino fundamental urbano corresponde a 1.00 real; para as séries iniciais da zona rural é igual a 1.05; o custo aluno para as séries finais do ensino fundamental no campo é de 1.15 reais, ao passo que na cidade esse valor é de 1.10 reais.
- Custo aluno para o ensino médio rural é de 1.025 reais; o valor para esse mesmo nível de ensino na cidade é de 1.020 reais. (BRASIL, 2007, p.1)

Apesar de os movimentos sociais do campo argumentarem quanto à necessidade de um trato diferenciado no financiamento da educação do campo, observamos que houve um avanço ínfimo nessa questão, os recursos destinados ainda são insuficientes para construir ou reconstruir as escolas do campo, da infraestrutura ao seu projeto pedagógico. Quando andamos pelas escolas do campo percebemos grande disposição dos educadores e da comunidade em estruturar um projeto educativo que contemple as aspirações de desenvolvimento coletivo, com perspectivas de trabalho para os jovens e de atendimento às necessidades socioculturais da comunidade. No entanto, a dificuldade de estradas, de espaço físico, de constituição de um quadro docente de educadores e até mesmo de água, em alguns casos, acaba inviabilizando esse projeto.

O esvaziamento do conteúdo da democracia e a separação entre o econômico e o político são evidentes. Perdeu-se a discussão das políticas de socialização como a materialização de direitos sociais. As lutas e conquistas dos anos 1980, de direitos universais, deram lugar à naturalização do possível, isto é, se um estado “em crise” não pode executar políticas, repassa para a sociedade civil, que vai focalizar nos mais pobres para evitar o caos social. O Estado apenas repassa parte do financiamento, e avalia (PERONI, 2009).

A questão do financiamento da educação perpassa a luta pela distribuição dos recursos para as escolas, seja na zona rural ou na zona urbana. Este sempre foi o grande obstáculo para os programas educativos, visto que a educação só se apresenta como estratégica nos discursos, não se evidenciando uma valorização real por meio do investimento na área.

Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo (Res. CNE/CEB 01/2002) (BRASIL, 2002).

As diretrizes definem a identidade da escola do campo:

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País. (BRASIL, 2002, p.37).

O artigo 6º da Resolução 01/2002 determina que o Poder Público proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais e garantirá condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Apesar de ser apontada como um avanço pelo fato de colocar a educação do campo na agenda nacional, a Resolução 01/2002 (BRASIL, 2002), reflete as contradições inerentes à política educacional de nosso país, não se configurando, de fato, como algo transformador, tal como almejado pelos movimentos sociais do campo. Os princípios pedagógicos constantes dessas diretrizes são abertos, embora apresentem certa inflexibilidade no tocante à questão da sustentabilidade, uma vez que praticamente condicionam o funcionamento da escola à proposta de desenvolvimento sustentável para o campo, delegando à escola tarefa demasiadamente grande para ser executada sozinha.

O conceito de sustentabilidade, implícito nas diretrizes, identifica-se mais com o caráter liberal de preservação e respeito à natureza, sem uma perspectiva política maior que estenda esse conceito à própria mudança nas relações sociais e produtivas que envolvem os trabalhadores como seres pertencentes à natureza e como seres sociais que ao transformarem a natureza, transformam-se a si mesmo, conforme argumentara Marx (2001).

As diretrizes preceituam a articulação da escola com o mundo do trabalho, porém cabe questionar que articulação é essa, seria da aprendizagem para o mercado de trabalho ou para relações de trabalho de cunho coletivo? O último Programa apresentado pelo governo – PRONACAMPO - evidencia que o direcionamento da aprendizagem é claramente voltado para o mercado de trabalho.

Se a construção da escola do campo implica pensar o desenvolvimento do campo e ampliar as possibilidades de produção e reprodução da vida nesse espaço, essa questão articula-se com a necessidade de pensar um projeto de sociedade antagônico ao que está posto atualmente. Até que ponto nossa sociedade política comunga com essa perspectiva de transformação?

Para além do questionamento das Diretrizes, ou da sua filosofia, ponderamos ainda sobre a sua capacidade de atingir os municípios brasileiros, as escolas situadas em áreas consideradas rurais e seus professores. Pelo que temos acompanhado, elas são mais uma carta de intenções do que de fato a concretização de mudanças reais nas escolas e seus projetos político-pedagógicos.

Pró-Jovem Campo – Saberes da Terra

É um programa voltado para jovens agricultores familiares do campo, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, visando à elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial. O programa tem sido executado por intermédio das universidades públicas e insere-se em mais uma política governamental que visa atender aos jovens considerados excluídos do sistema regular de ensino. O grande problema está na sequência de programas (Pro-jovem campo, Pró-jovem urbano, Pro-Eja, Pro-Enseja, Pronacampo, Pronatec entre outros) que visam corrigir “distorções” do sistema de ensino, sem alterar de forma radical e profunda tal sistema, que se estrutura sobre desigualdades históricas e geográficas.

De acordo com Rummert (2007) os argumentos utilizados (pelo governo federal) para destinação do programa a jovens situados em regiões de carências econômicas e de

narcotráfico evidencia a ideia de associação da juventude “pobre” às “classes” perigosas; o perfil dos jovens é descrito como pessoas que possuem acesso restrito à educação de qualidade, ao lazer e à cultura e poucas condições de prosseguir nos estudos. Tais elementos são acentuados como características inerentes dessa parcela da população, e não como “[...] explicitação do quadro de injustiça social do país e de efetivas políticas de promoção, pelos poderes públicos, da igualdade de direitos”. (RUMMERT, 2007, p.42). Ainda na visão dessa autora, o Pro-jovem tem caráter assistencialista e não oferece à juventude efetivo acesso à educação, mas apenas a certificação de escolarização de um ensino de qualidade discutível. Em outra reflexão, Rummert (2009) argumenta que a educação de jovens e adultos, tem sido promovida nos últimos sessenta anos no Brasil, “sob a forma predominante de campanhas e programas, comprometidos, sobretudo, com os interesses e necessidades do sistema produtivo e com as necessidades de manutenção da hegemonia.” (RUMMERT, 2009, p.30).

Programa Escola Ativa

Proposto pelo MEC, dando continuidade ao Fundescola, financiado pelo Banco Mundial, está em vigor desde 1997 e abrange mais de 5.000 escolas multisseriadas da zona rural do Brasil, atendendo a mais de 170.000 alunos. Embora se considere que esse programa tenha servido de ‘alento’ às escolas do campo com turmas multisseriadas, que nunca tiveram orientação e apoio pedagógico, algumas críticas vêm sendo feitas, dentre elas a de que os princípios que defende postulam o esvaziamento dos conteúdos escolares ao propor a organização curricular centrada na realidade local.

A concretização desse programa esbarra na falta de condições estruturais das escolas onde, muitas vezes, o único profissional que existe é o professor, que se ocupa das funções docentes, administrativas e de serviços gerais (limpeza, merenda). A matriz filosófica da escola ativa deita raízes na concepção escolanovista, que defendia o ensino por atividades, é uma proposta importada da Colômbia e já aplicada em países da América Latina.

Ribeiro (2011) faz uma crítica contundente ao Programa Escola Ativa, o qual segundo ela:

[...] se diferencia e, inclusive, se constitui numa reação e sobreposição aos propósitos da Educação do Campo que vem

sendo defendida por movimentos sociais, educadores e pesquisadores, no contexto das contradições existentes na política do MEC. (RIBEIRO, 2011, p.34).

Afirma, ainda, que:

[...] é visível na diferenciação entre educação do campo e escola ativa, a estrutura curricular e, dentro desta, os objetivos, conteúdos e metodologia adotados nas escolas, particularmente nas multisseriadas rurais, inspiradas pelo Programa Escola Ativa. Tal organização curricular, especificamente o foco na gestão racional e treinamento de pessoas com atributos gerenciais, contribui com a manutenção do sistema produtor de mercadorias. (RIBEIRO, 2011, p.35).

Tal Programa, assim como outros históricos programas dirigidos especificamente à população rural, constitui-se em modelo pronto, instituído de forma autoritária e desconsiderando uma forte articulação coordenada por movimentos e organizações sociais que vem debatendo e construindo experiências educacionais escolares e não escolares no campo.

PROCAMPO

Os dados relativos à formação de professores em 2007 eram muito baixos e levaram o MEC a apresentar esse programa, que propõe a formação por área de conhecimento, o que se justificaria em função da alta rotatividade de professores do campo e pela necessidade de um professor assumir um conjunto de disciplinas. Os primeiros cursos de licenciatura em Educação do Campo datam de 2008, respondendo a editais públicos lançados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Atualmente, são 31 instituições de ensino superior públicos que oferecem os cursos.

A licenciatura em educação do campo visa formar professores para atuar na docência, na organização e na gestão, bem como na produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico em escolas do 6º ao 9º ano e ensino médio e em contextos não escolares. Observa-se, de um lado, a potencialidade formativa do curso de forma integrada e, por outro lado, o risco de uma formação ampla que pode cair no esvaziamento visto a falta de aprofundamento teórico-metodológico.

Taffarel e Santos Junior (2011) propõem uma organização curricular e um percurso formativo para as licenciaturas em educação do campo no interior de uma

política de formação e de valorização dos profissionais da educação, articulada com condições de trabalho, salarial e de carreira. “[...] além disso, as diretrizes de formação de educadores não podem estar desarticuladas de uma compreensão da necessidade histórica de superação do modo do capital organizar a produção dos meios de vida, sejam eles materiais ou imateriais”. (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2011, p.213).

A organização curricular por área de conhecimento tem se revelado algo complexo, primeiro porque é difícil quebrar a lógica da disciplinaridade e trabalhar por área, o que significa articular diversos departamentos e cada disciplina de determinado núcleo de conhecimento com as demais e, ainda, articular com a especificidade do campo – são poucos os professores da universidade que conhecem e têm afinidade com essa realidade.

Fiod (2012), no texto “Interdisciplinaridade na educação: algumas reflexões”, apresenta os fundamentos da interdisciplinaridade e mostra sua adequação às políticas educacionais da atualidade, visto a relativização do conhecimento científico e do ensino das ciências. Observa que as disciplinas não precisam existir objetivamente, cada qual com seu objeto de investigação, mas somente em suas *conexões* mais gerais como áreas.

Uma discussão candente sobre a formação por área, nas Licenciaturas em educação do campo (LEDoC), vem sendo feita por alguns educadores, que questionam até que ponto essa forma superficializa a formação, com um possível aligeiramento no domínio de conteúdos e com o risco de não se garantir a especificidade de cada campo de conhecimento.

Outros dois pontos de dificuldade nas licenciaturas em educação do campo dizem respeito aos recursos financeiros, que não chegam regularmente, e à estrutura burocrática do curso: o registro acadêmico nem sempre cabe na forma estabelecida pela universidade, exigindo muita negociação. A diversificação do público também complexifica o processo pedagógico, uma vez que nem todos os educandos vieram do campo, há aqueles oriundos dos movimentos sociais e os advindos das escolas municipais, e o curso foca exatamente a formação para esse contexto. Em termos das políticas públicas, as LEDoC’s/PROCAMPO parecem refletir a concepção pós-moderna de educação, que tende a relativizar o conhecimento sob o discurso da valorização da subjetividade, da cultura própria de cada grupo e do ‘diálogo’ entre os saberes.

Muitos educadores questionam se os editais para licenciatura em educação do campo, bem como o sistema de bolsas proposto aos professores conduzem à precarização do trabalho, uma vez que significam sobrecarga de trabalho para o

professor da Universidade, que desempenha suas funções na educação do campo em meio a tantas outras, e passam a receber bolsas como compensação pelo ‘excedente’ de trabalho produzido – no início a participação nestas atividades assumia o caráter de trabalho voluntário, bem ao gosto neoliberal.

Além disso, muitos cursos têm turmas fora da sede da Universidade, o que implica em viagens periódicas dos professores, gerando grande cansaço, risco de acidentes, tempo adicional nas horas gastas nos deslocamentos e, especialmente, limitando o tempo de dedicação em outras atividades da Universidade, como por exemplo, na pesquisa e pós-graduação.

Não parece paradoxal que a sociedade do “não trabalho”, “sociedade da comunicação” preze tanto o trabalho, embora seja o trabalho não pago? Em que dimensão se colocaria a exploração da força de trabalho do homem e da mulher na condição do dito trabalho voluntário? O trabalho dignifica ou domestica o ser humano?

Segundo Shiroma e Evangelista (2004, p.11), “[...] o discurso que relaciona educação e combate à pobreza busca se concretizar pela via da empregabilidade, da educação feminina e da política de inclusão”. O trabalho é uma categoria chave nessa discussão. Contudo, ele aparece caracterizado como trabalho voluntário, expressão da cidadania ativa, atalho para autovalorização, reforço à empregabilidade e veículo para a integração, emergindo daí as ações filantrópicas internacionais. As autoras afirmam, ainda, que a pobreza no atual contexto brasileiro tem levado à definição de políticas públicas caracterizadas, na realidade, por programas paliativos, tais como bolsa escola, fome zero, etc.. Da mesma forma, leva ao estabelecimento de uma agenda global estruturada pela educação.

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA

Em linhas gerais pode-se dizer que o principal objetivo desse programa é possibilitar a escolarização aos jovens e adultos de áreas de assentamento rurais. De acordo com dados de 2008, o programa envolveu 60 mil jovens e adultos, 67 projetos (34 convênios nível médio e técnico e 33 convênios ensino superior).

O PRONERA apoia projetos em todos os níveis de ensino: Educação de Jovens e Adultos (alfabetização e continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio); Ensino médio e técnico profissionalizante (formação de professores para o magistério e de técnicos nas áreas de reforma agrária); Ensino superior (cursos de graduação e de pós-graduação)

Alguns dos grandes desafios que enfrenta são: o fato de ser um programa e não uma política pública definida, pois, na condição de programa está suscetível a mudar e/ou acabar a qualquer momento; localização do programa no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA e não no Ministério da Educação - MEC; o vínculo com as universidades é quase sempre conflitante, principalmente no que diz respeito à alocação dos recursos financeiros e à prestação de contas.

Por fim, tem sido constante a investigação dos cursos visando à criminalização dos movimentos sociais do campo. Cursos são questionados, propostas sofrem retaliação, prestação de contas não são aceitas, diplomas não são liberados. Por trás disso, está a preservação da concentração do conhecimento, assim como a concentração do poder e da riqueza. O conhecimento não deve estar a disposição de todos, a ciência, a técnica e a tecnologia devem circular de forma restrita e as universidades devem permanecer seletivas, enfim, a escola permanece como privilégio social.

Conclusões

Quando as melhorias da educação e das condições de vida não se materializam no contexto dos sujeitos do campo, uma pergunta é formulada com frequência: até que ponto podemos ter expectativas em relação às políticas de Estado se elas, de fato, não favorecem os trabalhadores?

As políticas públicas são espaço de disputa, é necessário ter clareza do que foi consenso dos educadores e dos movimentos sociais, ao longo de nossa história, e saber quem 'dita as regras'. É fundamental ter postura crítica e discernimento sobre o caráter dos programas e projetos editados, de modo a evitar cair na cooptação e no adesismo, prática que serve para referendar cegamente tais tipos de políticas. As contradições existem sim, e parece que quanto mais perto do poder, menos as contradições são visíveis, é necessário ficar atento, para não ser cooptado, pois a adesão pode virar cooptação. Portanto, há que se ter clareza de qual é o espaço de contradição e que o trabalho que fazemos (criticamente) gera contradição.

Os problemas sociais cada vez mais profundos e complexos têm demandado reformas e políticas educacionais. Em geral, estas têm como base uma mesma concepção, a que afirma ser a educação o ponto de partida da mudança social. Assim sendo, delegam para o campo das ideias a mudança social, descolada da materialidade que as suportam.

Os programas aqui apresentados e refletidos de forma breve têm elementos em comum: todos eles propõem uma trajetória escolar para os jovens por meio de programas especiais e não por meio de um sistema regular de ensino que garanta a escolarização de todas as crianças e jovens; têm como base um ecletismo teórico-metodológico, sustentado em autores do campo crítico-marxista, do campo liberal e do campo pós-moderno; propõem uma formação rápida que alia escolarização com profissionalização; tem como suporte metodologias que facilitam o acesso dos jovens ao ensino, mas, ao mesmo tempo, retiram dos mesmos a possibilidade de uma formação mais ampla e profunda em termos de conhecimento humano geral e técnico; a essência da política educacional continua identificada pela relação custo/benefício, associada à retirada gradativa do Estado como financiador desta política.

Compreendemos que as políticas educacionais para serem efetivas devem estar acompanhadas de possibilidades concretas de vida no campo, o que implica um processo radical de reforma agrária, que supere a histórica concentração fundiária e a desigualdade social, econômica, cultural e educacional que se preserva no campo brasileiro, assim como na cidade. Pensar alternativas de vida e de educação no campo implica considerar a totalidade e superar a dualidade, isto quer dizer que vivemos numa sociedade em que a produção material da vida, assentada no trabalho coletivo e na produção de valor, supera as fronteiras entre campo e cidade. O desafio que se apresenta é a crítica radical ao presente que nos conduza a um nível de vida mais elevado.

PUBLIC POLICIES FOR RURAL EDUCATION: FROM NEED TO LIMITS

ABSTRACT: *The objective of this paper is to analyze the need and, at the same time, the limits of public policies to address the historical and structural problems of people living, working and studying in the rural. Several educational programs and projects had been presented in the last decade, in response to organization and pressure from the organized rural social movements. However, they are far from a response to demands aimed at overcoming uneven the brazilian agrarian structure and unequal levels of schooling.*

KEY WORDS: *Rural education. Public policies. Rural social movements.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Atlas do Espaço Rural Brasileiro, 2012**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/10/atlas-do-espaco-rural-brasileiro-retrata-a-realidade-do-campo-no-brasil>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. **Lei 11.494/2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 8 nov. 2012.

_____. **Resolução CNE nº 01, de 03 de abril de 2002. Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

_____. **Resolução/MEC nº 1, de 15 de fevereiro de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/4879-resolu%C3%A7%C3%A3o-mec-n%C2%BA-1,-de-15-de-fevereiro-de-2007>>. Acesso em: 8 nov. 2012.

CEPAL. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago do Chile: UNESCO, 1992.

FIOD, E. G. M. Interdisciplinaridade na educação: algumas reflexões. In: AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras expressões, 2012. p.155-80.

FRIGOTTO, G. Educação para a “inclusão” e a “empregabilidade”: promessas que obscurecem a realidade. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. M. **Mundos do trabalho e aprendizagem**. Lisboa: Educa, 2009. p.61-77.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2008.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. 18. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. Crítica ao programa de Gotta. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Tomo III. Moscovo: Edições Progresso, 1985.

PERONI, V. M. As parcerias público-privado na educação e as desigualdades sociais. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, vol.4, n.7, p.139-160, 2009.

RIBEIRO, M. Educação do campo e escola ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.2, p.23-40, 2011.

RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros. **Sísifo Revista de ciências da educação**, Lisboa, n.2, p.35-50, jan./abr., 2007.

_____. Desafios teórico-metodológicos da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: CANÁRIO, R.; RUMMERT, S. M. **Mundos do trabalho e da aprendizagem**. (Org.). Lisboa: Educa, 2009.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Educação para alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Quaestio** (UNISO), Sorocaba, v.7, n.2, p.97-111, 2005.

TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JUNIOR, C. L. Diretrizes curriculares para a educação do campo: uma contribuição ao debate. In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Org.). **Escola e movimento social**: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p.183-216.