

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E AS POLÍTICAS
INTERNACIONAIS: NOVAS LUTAS, TENDÊNCIAS E
CONTRADIÇÕES**

FRANCIELLE DE CAMARGO GHELLERE

**MARINGÁ
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E AS POLÍTICAS
INTERNACIONAIS: NOVAS LUTAS, TENDÊNCIAS E
CONTRADIÇÕES**

FRANCIELLE DE CAMARGO GHELLERE

**MARINGÁ
2014**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS: NOVAS
LUTAS, TENDÊNCIAS E CONTRADIÇÕES**

Dissertação apresentada por FRANCIELLE DE CAMARGO GHELLERE ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO

Orientador(a): Prof^(a). Dr(a). ANGELA MARA DE BARROS LARA

MARINGÁ
2014

FICHA CATALOGRÁFICA

FRANCIELLE DE CAMARGO GHELLERE

**EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO E AS POLÍTICAS INTERNACIONAIS: NOVAS
LUTAS, TENDÊNCIAS E CONTRADIÇÕES**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Angela Mara de Barros Lara (Orientador) - UEM

Prof. Dr. Fernando José Martins – UNIOESTE - Foz do Iguaçu

Prof^a. Dr^a. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas - UEM

Prof^a Dr^a. Irizelda Martins Souza e Silva - UEM (suplente)

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina - UNESPAR - Paranavaí (suplente)

Data de aprovação: 07/04/2014

Dedicatória

Aos esfarrapados do mundo, oprimidos e injustiçados (como denominado por Paulo Freire). Aos que em determinado momento deixaram domesticar-se. Aos desamados, violentados, selvagens, a “essa gente”.

Para aqueles que são chamados de massa cega e invejosa, que foram marginalizados, desumanizados. Aos nativos, subversivos, aos desvalidos da fortuna, invasores, dominados, mestiços, impuros, “sem alma”, diferentes, subalternos, subcidadão, expropriados, desumanizados e abissais.

Dedico às pessoas que são chamadas de “mal agradecida”, aos estrangeiros, ignorantes, incultos, aos seres duais, inconclusos, escravos, plebeus, servos, preguiçosos, irracionais, primitivos e inconscientes.

À classe trabalhadora, ao povo violento, proletariado, contrários, desiguais. Aos que estão do “outro lado”, aos que querem, lutam e pretendem mudar as relações sociais, porque isso é questão de sobrevivência humana.

AGRADECIMENTOS

“Cada pessoa que passa em nossa vida, passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouco de nós. Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso” (Charles Chaplin).

Durante esses dois anos só tenho a agradecer a todos que passaram pelo meu caminho e que com certeza deixaram um pouco de si. Todos contribuíram para a escrita desta pesquisa, alguns com indicações de textos, outros com incentivos, portanto, todos são merecedores de agradecimento.

À professora orientadora Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara, pelos ensinamentos, orientações, incentivo, amizade e dedicação.

Agradeço também, e de modo muito especial, aos professores pertencentes à banca examinadora pelas valiosas contribuições. Ao professor Dr. Fernando José Martins, que sempre se mostrou muito acessível desde a graduação. À Dr^a. Maria Angélica Olivo Francisco Lucas, pelo olhar criterioso e atento na leitura do texto. À professora Dr^a Irizelda Martins e Dr^a Maria Aparecida Cecílio, agradeço pelo tempo que disponibilizaram nas aulas e viagens e, sobretudo, pelas palavras de sabedoria. Ao professor Dr. Adão Aparecido Molina, pelas contribuições na pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UEM. Agradeço imensamente pelas indicações de textos e pelo aprendizado em sala de aula. À querida professora Amélia Kimiko Noma e à professora Elma Júlia Gonçalves de carvalho.

Aos amigos que fiz em Maringá, que me acolheram com um carinho desigual. À amiga Maria Nilvane Zanella e ao seu esposo Ricardo Peres, que me abriram as portas de sua casa. A Maria Edi da Silva Comilo, que me ajudou nesta trajetória, emprestando livros e acervos do MST. A Matheus Frota, Isabel Cristina Santos, João Paulo Danieli, Rozenilda Luz Oliveira de Matos, e a todos os colegas das disciplinas de mestrado. Suas contribuições em sala de aula foram fundamentais neste trabalho.

Ao amigo de longa jornada, professor Sebastião Rodrigues Gonçalves, sempre atencioso, presente e crítico.

Ao professor Dr. Daniel Iria Machado, por sua disponibilidade em ler o projeto que resultou na presente pesquisa.

Ao colega Edson Luiz da Silva, por me incentivar a fazer mestrado.

A Adilson Massaru Sato, pelo estímulo, mesmo quando o cansaço parecia me abater e, principalmente, pela confiança e o carinho de sempre. Agradeço também à Eliane Emi Sato.

À minha família, especialmente a minha mãe Jandira e as minhas irmãs Angela, Sônia e Marli Camargo.

Aos meus amigos e sempre companheiros, Dayse e Cristiano Ghellere, que me “aturaram” nesse processo.

Aos colegas que fiz na secretaria do Programa: Márcia e Hugo.

A Willian Simões, pelas inúmeras trocas de experiências e comentários ao longo desses meses, pelo incentivo e indicações de materiais.

À amiga querida Ivanir Gomes da Silva, por sua amizade de sempre. E a Maria Josefa, que fez parte dessa caminhada.

A Erivelto Ghellere, devido o seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor, este trabalho se concretizou.

À memória de minha amiga Janice Karina Groth, cujo sonho de se tornar mestre foi interrompido em uma manhã trágica de domingo.

Enfim, a todas as pessoas que fizeram parte desta jornada, meu muito obrigada!

Questionam o que se pensa inquestionável

(ARROYO, 2012, p. 306).

GHELLERE, Francielle de Camargo. **Educação Infantil do Campo e as Políticas Internacionais**: novas lutas, tendências e contradições. Nº 174 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Angela Mara de Barros Lara. Maringá, 2014.

RESUMO

O objetivo geral desta dissertação de mestrado foi analisar a Educação Infantil do Campo, com foco na concepção de Educação Infantil do MST, confrontando-a com as políticas da UNESCO e do UNICEF. Adotou-se o método do materialismo histórico e dialético por possibilitar uma maior compreensão da problemática e a apreensão de aspectos da totalidade do modo de produção capitalista. A delimitação da pesquisa se fez entre os anos de 1990 e 2012 no estado do Paraná. A Educação do Campo e a Educação Infantil estão interligadas à política enquanto mecanismo de estratégia da produção e da economia, repletas de contradições, determinadas pelo interesse do capital. Nessa conjuntura, há um movimento contrário que luta por uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora. Para refletir sobre essa problemática, esta investigação utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental, bem como a interlocução com renomados pesquisadores. O percurso seguido na pesquisa foi: seção II – buscou-se compreender a trajetória da Educação do Campo e da Educação Infantil no cenário das políticas; seção III – teve como objetivo analisar as orientações das políticas internacionais para a Educação Infantil, utilizando-se de dois documentos, o primeiro publicado pela UNESCO em abril de 2012, o segundo publicado pelo UNICEF em fevereiro de 2012; seção IV - Investigou-se os fundamentos e princípios do MST e da educação do/no campo, tendo em vista as políticas públicas educacionais voltadas para o atendimento da infância e, analisou-se os documentos oficiais do MST referente à Educação. Os resultados da pesquisa mostram que as organizações internacionais elegem a área urbana como lugar onde os direitos das crianças devem ser assegurados pela sociedade civil e pelo Estado. Verifica-se, contudo, que contraditoriamente, o MST e outros movimentos sociais resistem a essa lógica, pois, independentemente do lugar onde se vive, a educação deve ser de qualidade e é garantido o direito de todas as crianças terem acesso ao sistema educacional de ensino, de acordo com a legislação vigente no Brasil.

Palavras-chave: Educação Infantil do Campo; Políticas Educacionais e Organizações Internacionais.

GHELLERE, Francielle de Camargo. **Childhood Education Field And International Policies: New Struggles, Trends And Contradictions.** No^o 174 sheets. Dissertation (Master Of Education) - State University Of Maringá. Advisor: Mara Barros Angela Lara. Maringa, 2014

ABSTRACT

The general objective of this master dissertation was to analyze the field of Early Childhood Education, with focus on conception of Childhood Education MST, confronting it with the policies of UNESCO and UNICEF. Adopted was method of dialectical and historical materialism as it allows a greater understanding of the problem and the seizure of all aspects of the capitalist mode of production. The delimitation of the research was done between the years 1990 and 2012 in the state of Paraná. The Field Education and Early Childhood Education are interlinked to the policy while strategy mechanism the production and the economy, fraught with contradictions, determined by the interests of capital. This conjuncture, there is a contrary movement that fight for an education that meets the interests of the working class. To reflect on this problematic, this investigation we used the bibliografic research and documents, as well as dialogue with renowned researchers. The route followed the research was: Section I - sought to understand the trajectory of the Field of Education and Early Childhood Education in the policy scenery; Section II - aimed to analyze the guidelines of international policies for Early Childhood Education, utilising of two documents, the first published by UNESCO in April 2012, the second published by UNICEF in February 2012; Section III - It was investigated the fundamentals and principles of MST and education of / on the field, in view of the Public Educational Policies aimed at assisting the children and we analyzed official documents related to the MST Education. The results of research shows that international organizations they elect the urban area as place where the rights of children must be ensured by civil society and by state. It is found, however that, contradictorily the MST and other social movements resisting this logic, because regardless of where they live, education must be quality and the right of all children to have access to the educational system is guaranteed education in accordance with current legislation in Brazil.

Keywords: Childhood Education on Field; Educational Policies and International Organizations.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Indicadores Demográficos e Econômicos.

Tabela 2. Órgãos criados para o atendimento da infância (1919 a 1975).

Tabela 3. Informações sobre o Estado do Paraná.

Tabela 4. Número de Escolas por Etapa de Ensino - Rede Estadual do Estado de Paraná.

Tabela 5. Número de Escolas por Etapa de Ensino - Redes Municipais do Estado de Paraná.

Tabela 6. Número de Escolas Rurais em Áreas Específicas - Rede Estadual do Estado de Paraná.

Tabela 7. Número de Escolas Rurais em Áreas Específicas - Redes Municipais do Estado de Paraná

Tabela 9. Educação Básica

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A - Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro.

ANEXO B - Documento-síntese do Seminário da articulação nacional por uma educação básica do campo Cajamar/SP, novembro de 1999.

ANEXO C - Manifesto do Fórum Nacional de Educação do campo - FONEC, realizado de 15 a 17 de agosto de 2012, em Brasília.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ASSESOAR - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural
APEART - Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário
APM - Associação de Pais e Mestres
APP Sindicato - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BM - Banco Mundial
BID- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CABRI - Coordenação Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu
CF - Constituição Federal
CFE - Conselho Federal de Educação
CFR - Casas Familiares Rurais
CNE - Conselho Nacional de Educação
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CEB - Câmara de Educação Básica
COEPRE Coordenação de Educação Pré-escolar
CONED - Congresso Nacional de Educação
CONTAG - Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPT - Comissão Pastoral da Terra
CUT - Central Única dos Trabalhadores
CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
EC - Emenda Constitucional
ENERA - I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
GPT - Grupo Permanente de Trabalho
FAO - Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação
FMI - Fundo Monetário Internacional
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo

FUNDEB - Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEP - Fundação de Apoio ao Ensino de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação
INAN - Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBA - Legião Brasileira de Assistência
MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC - Ministério da Educação
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores
NERA - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos da Reforma Agrária
DNCr - Departamento Nacional da Criança
ONGs - Organizações não-governamentais
OMEP - Organização Mundial de Educação Pré-escolar
OMs - Organismos Internacionais
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas
PAI - Plano de Ação Imediata
PCB - Partido Comunista Brasileiro
PFL - Partido da Frente Liberal
PIB - Produto Interno Bruto
PL - Plano de Lei
PNE - Plano Nacional de Educação
PNERA - Pesquisa Nacional das Áreas de Reforma Agrária
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA - Plano Plurianual
PPP - Projeto Político Pedagógico
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira
RESAB - Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SAM - Serviço de Assistência a Menores
SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SDH - Secretaria de Direitos Humanos
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UFMG - Universidade Federal de Campina Grande
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFES - Universidade Federal do Espírito Santo
UFPA - Universidade do Pará
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRN - Universidade do Rio Grande do Norte
UNB- Universidade de Brasília
UNIR - Universidade Federal de Rondônia
UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual de São Paulo
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Fonte: Minas Livre, 2012

Figura 2 - Fonte: MST, 2012.

Figura 3 - Fonte: Pulsar Brasil, 2012

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	19
2. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	26
2.1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO IDEÁRIO NEOLIBERAL.....	47
2.2 A DÉCADA DE 1990 E A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO NA CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	54
2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ A PARTIR DE 1990....	62
2.4 INDICADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ.....	74
3. POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS	80
3.1 UNESCO – ALCANÇAR OS EXCLUÍDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CRIANÇAS E JOVENS FORA DA ESCOLA NO BRASIL	89
3.2 UNICEF – SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA: CRIANÇAS EM UM MUNDO URBANO.....	94
4. O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E A LUTA POR EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPOb	98
4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MST: CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 12 - EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTO DA VIDA, DANÇA DO APRENDER	106
4.2 A CIRANDA INFANTIL NO MST	110
4.3 O CADERNO DA INFÂNCIA Nº 1 - EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA SEM TERRA: ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO DE BASE	116
4.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL.....	125
4.5 A RESISTÊNCIA DO MST FRENTE ÀS POLÍTICAS INTERVENCIONISTA NO CAMPO BRASILEIRO.....	133
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
6. REFERÊNCIAS.....	142
ANEXOS	158

1. INTRODUÇÃO

Partindo-se do pressuposto de que a ciência é universal, não poderia haver diferença entre a Educação do campo e a Educação urbana. No entanto, o campo é lugar específico, com necessidades econômicas, políticas, culturais e sociais particulares ao povo que ali vive. A análise das especificidades está relacionada ao trabalho produtivo, ao meio e às circunstâncias, porém, não significa que as particularidades poderão nortear a essência da educação, seja ela do campo ou da cidade.

A educação do campo estabelece conexão entre o local e o universal. Trabalha com diversas peculiaridades que permeiam a vida no campo, esclarecendo e resgatando a cultura tradicional relativa à vida dos trabalhadores. Os conteúdos escolares visam possibilitar maior contato com os recursos naturais e o contínuo cuidado com a natureza, sobretudo influenciar na forma de vida das pessoas para que estas tenham condições de continuar a viver no campo.

Dentro deste contexto, a escola pública interessa a classe trabalhadora, tanto do campo quanto da cidade, e essas fazem parte da mesma realidade composta pela sociedade capitalista. Ao analisarmos alguns autores que pesquisam a Educação do campo (ARROYO, 2005; CALDART, 2002, CAMINI, 2009), constata-se que estes buscam construir uma pedagogia que tenha como referência o campo e as lutas sociais. De fato, a Educação do campo foi negada aos sujeitos. Podemos compreender isso ao analisarmos a trajetória da Educação no Brasil, que sempre esteve atrelada à expansão do capitalismo, seja como forma de contenção ou manutenção, associada à organização social.

O entendimento acerca das reformas empreendidas para a consolidação das bandeiras de luta pela conquista da escola pública, gratuita e laica é coerente com a concepção do Estado laico, que foi elaborada no decorrer do processo histórico. Essa concepção ainda não está consolidada, mesmo com a Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Parte-se da premissa de que nos dias de hoje a escola pública continua sendo uma

reivindicação, a partir das pressões sociais. Independentemente se a escola é do campo ou da cidade, a premissa básica está nesses princípios.

Na sociedade capitalista a educação ocupa papel estratégico, concomitantemente aos objetivos econômicos, políticos e ideológicos do sistema societário. Essa Educação economicista e individualista busca adaptar o trabalhador ao processo de produção. O que ocorre é uma inversão de valores¹, pois, precariza-se a vida de milhões de seres humanos, negando-lhes o direito básico: desenvolver-se integralmente enquanto ser histórico.

Há, portanto, nas relações sociais, uma disputa antagônica entre capital e trabalho, o que gera no interior da sociedade capitalista a luta de classes. O antagonismo nas relações de produção reproduz as diferenças sociais nas várias dimensões da existência humana, privando os trabalhadores de participação e de acesso aos bens construídos pela humanidade².

Em um sistema antagônico, as desigualdades não são apenas econômicas, mas também culturais. O indivíduo é privado de acesso às diversas manifestações, como música, ciência, tecnologia, arte. Enfim, uma série de bens históricos produzidos pela humanidade não chega ao conhecimento de milhões de pessoas. Essa contradição se deve às relações sociais postas em nossa sociedade. Há uma inversão de valores entre o ser humano e a mercadoria³ e, nessa conjuntura, a educação torna-se não um direito do indivíduo de se desenvolver integralmente, mas uma mercadoria como outra qualquer.

A educação que existe em nossa sociedade tem contribuído para a exclusão social. Essa afirmação está pautada na inviabilidade de acesso no sistema educacional brasileiro. Nesse processo de exclusão, verifica-se que as maiores

¹ Caldart (2004b, p. 35) descreve que “[...] na sociedade capitalista, a propriedade privada tem um valor supremo, acima de qualquer outro, inclusive o da vida humana”.

² “Como consequência do sistema capitalista, que se sustenta na exploração de uma classe sobre a outra, tem-se vivido tempos de acirrada crise social: são milhares de pessoas sem-comida, sem-teto, sem-educação, sem-saúde, sem-emprego, sem-terra, sem-dignidade, sem-infância, sem-velhice, sem-presente e sem-esperança no futuro” (ARENHART, 2003, p. 15).

³ Entende-se que em “uma ordem social que, tendo alcançado a possibilidade de criar riquezas capazes de satisfazer as necessidades de todos, vê-se a impossibilidade de atender essa exigência. E que, para manter-se em funcionamento, precisa impedir, de maneira cada vez mais aberta e brutal, o acesso da maior parte da humanidade à riqueza social. Em vez de impulsionar a humanidade toda no sentido de uma elevação, cada vez mais ampla e profunda, do seu padrão de ser (ontológica e não apenas material e empiricamente entendido), o que se vê é uma intensa e crescente degradação da vida humana (TONET, p. 2, s/d).

desigualdades de acesso e permanência ao sistema de ensino estão entre as crianças moradoras de territórios rurais.

Enquanto 16,9% das crianças de 4 a 6 anos das áreas urbanas estão fora da escola, nas zonas rurais o índice chega a 26,8%, ou seja, um quarto (1/4) da população infantil do campo está fora da escola. Os dados do Censo Escolar de 2010, demonstraram que apenas 18,85% das crianças de 0 a 3 anos estavam matriculadas em creches, portanto, 81,15% encontravam-se fora da escola. Isso sem questionar as crianças que não são contadas nas estatísticas e fazem parte dos sub-registros. Esses dados nos chamam a atenção e nos fazem questionar a universalização da educação em nosso país.

Ao analisarmos a trajetória da Educação para os povos da zona rural, constatamos que essa é muito recente⁴. O conceito de Educação do campo, em um primeiro momento, foi elaborado pelos movimentos sociais⁵, os quais tiveram papel fundamental na luta contra os processos de exclusão social e, pelo direito à educação, para que fosse construído um projeto político pedagógico que viesse ao encontro dos interesses da classe trabalhadora do campo. No entanto, sempre houve problemas para se concretizar as bandeiras dos movimentos sociais, devido aos interesses associados ao desenvolvimento do próprio capitalismo.

A Educação Infantil do Campo é uma categoria ainda em construção e vem sendo consolidada a partir da segunda década do século XXI. A Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) estabeleceu direitos, a partir das Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo, no seu artigo 8º, parágrafo 3º, ao definir que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo “a

⁴ Com a consolidação de assentamentos da reforma agrária na década de 1990, a educação do campo se transformou em uma bandeira de luta, com o objetivo de qualificar as pessoas que viviam do trabalho no campo (CALDART, 1998).

⁵ “Nesse contexto, o MST, sem dúvida, pode ser considerado o movimento social de importância vital para o início do Movimento de Educação do campo. Ao par de sua permanência, entretanto, convém assinalar que outros sujeitos coletivos forjados em torno da questão do campo, com entrada mais tarde nesse Movimento, constituem, hoje, essa dinâmica. Destacam-se as organizações de âmbito nacional ou regional, como por exemplo, o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos e federações estaduais vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), assim como “seu” Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais (vide a Marcha das Margaridas), a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local” (MUNARIM, 2008, s/d).

participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização” (BRASIL, 2009).

Ao analisarmos as várias formas de organizações de Educação Infantil no campo, encontramos as experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Verificamos que embora o Movimento tenha propostas avançadas no que diz respeito a ruptura com o capital, quando se propõe acabar com o latifúndio, na educação (para os assentamentos e acampamentos), continua na dependência das políticas internacionais. Isso porque a realidade vivenciada no Movimento faz parte da mesma lógica capitalista posta em nossa sociedade.

Quando se potencializa a migração e a concentração do latifúndio, a terra se torna cada vez mais uma mercadoria do agronegócio⁶, ou seja, o capitalismo toma nova forma e transforma o modo de vida das pessoas. Nesta lógica, a vida no campo torna-se insustentável, por isso, percebem-se os desafios que o MST encontra para propor um modelo 'alternativo' a uma educação baseada na concepção de educação para a economia de mercado.

Nessa conjuntura, os limites que o MST encontra para impulsionar, fortalecer e implementar políticas públicas para a Educação Infantil do campo são antagônicos às políticas dos Organismos Internacionais, em especial, às concepções de Educação pautadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF.

Tanto a UNESCO quanto o UNICEF desenvolvem programas e, por meio deles, fomentam os Estados Nacionais na gestão das políticas públicas. Além disso, produzem discursos sobre uma determinada demanda, e por vezes, esses discursos impactam as políticas públicas, o que vai depender do nível de envolvimento que o Estado nacional tem com esses organismos.

Segundo a UNESCO (2012), o acesso a Educação Infantil deverá continuar crescendo nas cidades com maior velocidade do que no campo. Isso ocorre porque o atendimento coletivo de crianças está associado à urbanização e ao trabalho

⁶ “A nova fase na política do capital para a agricultura, que iniciou com mais força a partir de 1999, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, fase que está nesse momento em plena vigência e força. E é agora, no final da primeira década dos anos 2000, que a nova fase passa a incidir mais diretamente sobre a política de educação” (MANIFESTO DO..., 2012, p. 4).

feminino fora de sua residência, ou seja, a Educação Infantil ainda não é vista como um direito da criança.

O documento publicado pelo UNICEF (2012a) associa as crianças da zona rural a privações (saúde, educação, alimentação) e vulnerabilidades, e destaca que suas condições de sobrevivência são comprometidas por estarem afastadas dos grandes centros, por isso, a experiência da infância deve se tornar cada vez mais urbanizada.

Essa relação contraditória de campo e cidade está ancorada nos interesses do capital e articulada às políticas do agronegócio para o campo. Cada vez mais as condições de sobrevivência no campo tornam-se insustentáveis. No entanto, há um movimento de resistência por parte do MST e entre outros camponeses, que resistem cotidianamente a esse movimento, contrapondo-se de todas as formas a essa lógica autodestrutiva.

As condições de sobrevivência não estão fundamentadas somente na agricultura familiar, dizem respeito à falta de estrutura nas escolas, à ausência de professores e materiais pedagógicos. No caso da Educação Infantil no/do campo, a questão não está na inexistência da escola, mas na sua pedagogia. Nesse sentido é que compreendemos que há um movimento de resistência no campo brasileiro.

Quando os Organismos Internacionais elegem uma determinada população, neste caso as crianças moradoras de territórios urbanos, a prioridade não é a universalização da educação. Mesmo sendo um direito da criança frequentar a Educação Básica, os princípios da educação não são os mesmos para todas as crianças brasileiras.

Com esse questionamento, essa pesquisa tem por objetivo analisar a organização da Educação Infantil em territórios rurais. O objeto de investigação é a Educação Infantil do campo, em especial o público infantil do MST. Pretende-se tratar dos seguintes problemas: como a Educação Infantil é definida e organizada no MST? Que Políticas Educacionais o MST propõe e quais são as estratégias educativas para as crianças do campo? Estas questões serão verificadas nos seguintes documentos: Caderno de Educação nº 12 (2004) e Caderno da Infância nº 1 (2011).

Pretende-se também analisar as orientações das políticas internacionais para a Educação Infantil, contidas nos documentos da UNESCO e do UNICEF. No

relatório publicado pela UNESCO (2012a) - “Alcançar os excluídos da Educação Básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil”, e no documento do UNICEF (2012a) - “Situação mundial da infância 2012: crianças em um mundo cada vez mais urbano” verificam-se os desafios que o MST encontra para propor um modelo de educação alternativo ao que está inserido na concepção da educação para a economia de mercado.

Para compreender a problemática deste estudo, a delimitação da pesquisa se faz entre os anos de 1990 e 2012 no estado do Paraná. A década de 1990 foi o momento de novas configurações nas políticas educacionais, com a redefinição do papel do Estado, da mundialização do capital e a incorporação dos princípios neoliberais. Nesse espaço, a educação tornou-se motivo de discussões a respeito de sua essencialidade para redução dos problemas sociais, o que no cenário internacional veio aliada ao fenômeno da globalização. Portanto, a pesquisa situa-se em um contexto de aprofundamento das contradições sociais no modo capitalista de produção e do avanço do capital sobre o trabalho.

A escolha do tema da pesquisa está pautada nas inquietações referentes ao tempo de vida das crianças. Compreende-se o período da infância como um dos mais importantes da vida do ser humano, considerado como grande desafio para a sociedade civil e para o Estado. Ainda que houvesse avanços e melhorias nas últimas décadas, estes estão muito distantes de um atendimento que se caracterize como padrões adequados de qualidade e de possibilidade de acesso a todas as crianças, e que contemple uma formação integral.

A pesquisa está dividida da seguinte maneira: na primeira seção, busca-se compreender a Educação do campo no cenário das políticas e evidencia-se como a Educação do campo foi negada aos sujeitos, pois a Educação num contexto geral nasceu a partir de um processo de urbanização e de valorização da cidade em detrimento do campo. Nesse processo de construção das políticas educacionais, analisa-se também a trajetória do atendimento à infância. A necessidade de creche está relacionada à compensação de carências materiais e culturais, devido a privações nutricionais e carências médicas da criança.

A segunda seção tem como objetivo analisar as orientações das políticas internacionais para a Educação Infantil. Para isso, apresentaremos dois documentos - o primeiro publicado pela UNESCO, em abril de 2012, e o segundo publicado pelo

UNICEF, em fevereiro de 2012. O documento da UNESCO traz informações sobre a exclusão educacional no Brasil e faz uma análise da composição social que está excluída do sistema educacional, tendo por finalidade definir como essa situação impacta na competitividade econômica.

O relatório referente a situação mundial da infância (UNICEF, 2012a) mostra que é nas cidades que as crianças são confrontadas com as maiores disparidades. A situação das crianças moradoras de territórios rurais, quando citada no documento, se faz de maneira comparativa às crianças moradoras de grandes centros. Segundo o relatório, a experiência da infância torna-se cada vez mais urbana, e essa realidade tende a aumentar nos próximos anos.

Na terceira seção, investigam-se os fundamentos e princípios do MST e da educação do/no campo, tendo em vista as Políticas Públicas Educacionais voltadas para o atendimento da infância e, analisam-se os documentos oficiais do MST referentes à Educação, para compreendermos a concepção de Educação infantil que é proposta pelo Movimento.

As organizações internacionais consideram que a área urbana é o lugar onde os direitos das crianças devem ser assegurados pelo Estado. Verifica-se, contudo, que contraditoriamente o MST e outros movimentos sociais resistem a essa lógica, pois, independentemente do lugar onde se vive, a educação deve ser de qualidade e deve ser garantido o direito de todas as crianças terem acesso ao sistema educacional de ensino.

2. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Nesta seção analisar-se-á a constituição da Educação do Campo e da Educação Infantil no cenário das políticas educacionais, para então compreender a trajetória da educação ofertada às crianças moradoras de territórios rurais. Para isso, partiremos de leis, decretos e outros textos oficiais que compõem a realidade educacional brasileira. Compreende-se a Constituição como a lei maior que rege um país, que define estratégias, prescreve regras, demonstra os conflitos, estabelece e garante direitos, sendo o elemento-chave para a formulação de políticas públicas.

Somente com a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988 e com a LDB nº 9394/96 a Educação Infantil tornou-se direito da criança. Posteriormente a essas leis, foram definidas as bases legais da Educação Infantil para crianças moradoras de territórios rurais nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (CNE/CEB nº 1/2002).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação de 2002 estabelece princípios e procedimentos para o funcionamento das escolas do campo. Essa diretriz foi definida na “[...] observância às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, vigente na época, entre as quais as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/1999)” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 57). Portanto, as bases legais da Educação Infantil do Campo são muito recentes em nosso país.

Para compreendermos a educação do campo é necessário que a diferenciamos da educação rural¹. A primeira foi pensada para atender a diversidade existente no campo brasileiro, surgiu das lutas sociais e interessa a classe trabalhadora. Enquanto que a segunda está consentida nos princípios do capitalismo agrário, foi pensada pelas elites e tornou-se ao longo das décadas uma educação compensatória e excludente, pois trata os sujeitos do campo como pessoas ignorantes.

¹ Verifica-se que após um curto período (primeira década do século XXI) de avanços no plano das políticas educacionais para a população do campo “[...] a tendência atual é de retorno ao leito da ‘educação rural’, nos contornos das novas exigências da agricultura capitalista” (MANIFESTO DO..., 2012, p. 11).

É importante fazer uma distinção dos termos “rural” e “campo”. A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas. [...] A concepção de campo tem seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência a identidade e cultura dos povos do campo (PARANÁ, 2006, p. 24).

O esclarecimento dessas distinções (educação do campo e educação rural) se faz necessário para refletirmos a questão da educação como forma de abarcar as especificidades dos povos em sua totalidade, ou seja, economicamente, socialmente, culturalmente, sobretudo o seu desenvolvimento. A realidade que produziu a Educação do campo está no rompimento da Educação rural, ao afirmar a luta por políticas públicas.

Ao longo da história da educação brasileira, evidencia-se como a Educação do campo foi negada aos sujeitos, pois a Educação num contexto geral nasceu a partir de um processo de urbanização e de valorização da cidade em detrimento do campo. A Educação Infantil também foi negada às crianças que vivem em territórios rurais, conforme descrito a seguir, “[...] analisando o desenvolvimento de creche e pré-escolas no Brasil nas últimas décadas, verificamos que este se deu sobretudo em espaços urbanos” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 22).

A obrigatoriedade de frequência da criança à escola na Educação Infantil a partir dos quatro anos foi recentemente legislada no Brasil². No entanto, as crianças que vivem em regiões afastadas dos grandes centros urbanos ainda sofrem para ter acesso a essa etapa de ensino. Isso se deve [...] “às imagens saudosistas, nostálgicas e romantizadas sobre o contexto rural”, ou seja, quando se defende que “[...] as famílias do campo não precisam de creches e pré-escolas, as imagens que daí decorrem são espaços de guarda, como substituta da família” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p. 45-46). A Educação Infantil ainda não é vista como direito da criança.

² A Emenda Constitucional nº 59 de 11 de Novembro de 2009, alterando os incisos I e VII do Artigo 208 da Constituição Federal do Brasil, prevê a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação.

A educação escolar foi citada em todas as Constituições Federais brasileiras. No entanto, nas constituições de 1824³ e de 1891 a educação para os povos do território rural não foi mencionada, mesmo o Brasil sendo um país agrário⁴. A tabela 1 demonstra que em 1900 apenas 10% da população vivia em territórios urbanos.

Tabela 1. Indicadores Demográficos e Econômicos.

Indicadores e taxa de analfabetismo 1900 a 1950	1900	1920	1940	1950
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397
Densidade demográfica	2,06	3,62	4,88	6,14
Renda <i>per capita</i> em dólares	55	90	180	-
% população urbana	10	16	31	36
% de analfabetismo	65,3	69,9	56,2	50,0

Fonte: LOURENÇO FILHO, 1965, p. 262

Ao observarmos a tabela 1, podemos perceber que não havia uma preocupação com relação a educação dos povos dos territórios rurais. Isso ocorreu devido o discurso republicano que colocava o país na perspectiva do lema do desenvolvimento e do progresso, considerando as zonas rurais como lugar atrasado. Esse episódio contribuiu para a construção de um imaginário ideológico em relação às escolas rurais. Evidencia-se, portanto “[...] o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro lado, os resquícios de matrizes culturais

³ A educação foi descrita na Constituição de 1824 como princípio de gratuidade, no entanto, não houve o conceito de obrigatoriedade, nem houve qualquer medida que garantisse o acesso a educação pública. A Constituição de 1824 é resultante da declaração de Independência do país, a qual ocorreu em 1822. Buscou-se uma unidade entre as províncias na constituição da Lei, no entanto, havia uma dualidade no ensino, onde a União demandava as províncias a responsabilidade pelos seus sistemas de ensino, ou seja, cada província deveria criar e manter o funcionamento das suas escolas de ensino elementar e secundário. O ensino desenvolvido durante o período colonial “ancorava-se nos princípios da Contra-Reforma, era alheio à vida da sociedade nascente e excluía os escravos, as mulheres e os agregados” (BRASIL, 2001, p. 3).

⁴ Baeninger (2010, p. 13), descreve que “embora não existam informações confiáveis referentes ao crescimento urbano brasileiro antes de 1940, estima-se que em 1872 – mais de três séculos e meio depois da chegada dos primeiros colonos – o Brasil tinha apenas dez localidades urbanas com uma população de pelo menos 20 mil habitantes. Destas dez cidades, apenas São Paulo não era localizada no litoral. Esta situação se modificou radicalmente a partir do início do ciclo econômico do café, no último quarto do século 19”.

vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (BRASIL, 2001a, p. 3).

A partir da década de 1920 (conforme demonstra a tabela 1) houve um crescimento das camadas sociais urbanas. Esse fator ocorreu devido aos investimentos na indústria nacional. Muitos trabalhadores saíram do campo pelo discurso de melhores condições de vida nas cidades. A expansão da indústria nos parâmetros nacionais fez surgir a burguesia industrial, a classe média e o operariado. Essas novas camadas sociais passaram a reivindicar participação nas decisões políticas.

As manifestações, especialmente as realizadas pelo movimento operário, estavam apoiadas nas ideias socialistas da Revolução Russa. Em 1922 foi fundado no Brasil o Partido Comunista Brasileiro (PCB)⁵. Essa organização foi contra as ideias governamentais. Também nesse período surgiu o Tenentismo. “[...] O Tenentismo designa um movimento ocorrido no Brasil, na década de 1920, envolvendo setores militares em luta contra os governos” (MORISSAWA, 2001, p. 77). Esse movimento influenciou os rumos das decisões presidenciais da época.

A década de 1930 foi marcada por crises econômicas, especialmente a quebra da bolsa de Nova Iorque. Esse fato ocasionou uma crise mundial e atingiu os cafeicultores brasileiros⁶. Também houve acirradas e fraudulentas disputas políticas, o que contribuiu para o golpe de Estado e para o mandato de Getúlio Vargas à frente da nação brasileira⁷.

Nesse período, o comunismo, ainda que timidamente, era uma ameaça no Brasil, por esse motivo “[...] Getúlio e seus auxiliares sabiam que não bastava

⁵ “Apesar de suas limitações programáticas, apesar das deficiências de seus militantes e da imensa dificuldade dos desafios que era obrigado a enfrentar, o Partido Comunista do Brasil conseguiu crescer e chegou em 1930 com cerca de 800 filiados. Para atuar num país vasto e complicado como o Brasil, certamente esse número era muito pequeno” (KONDER, 2003, p. 52).

⁶ Em relação a crise da década de 1930, Arruda (1981, p. 331), descreve que “[...] a indústria foi de certa forma beneficiada, pois capitais anteriores que investiam no café passaram a ser aplicados na indústria [...] com a desvalorização da moeda brasileira e com a consequente elevação dos preços dos produtos estrangeiros houve um estímulo para a fabricação de produtos similares no Brasil”.

⁷ Palma (2005, p. 1), diz que dos acontecimentos econômicos oriundos na década de 1930 destaca-se a quebra da Bolsa de Nova Iorque, ocorrida no ano de 1929. Em consequência desse fato o governo brasileiro ficou impossibilitado de continuar sustentando a política econômica, que fora adotada a partir de 1910, em relação ao café. Assim destaca o autor: “Este fato, somado a uma série de outros descontentamentos, de que fora palco a nação brasileira durante o período de 1920 a 1930, culminou na chamada Revolução de 1930, tendo à frente o político gaúcho Getúlio Vargas”.

reprimir: era preciso, também, fazer concessões à massa trabalhadora, oferecer-lhe alguma coisa para desviá-la da tentação dos caminhos considerados subversivos” (KONDER, 2003, p. 63). Portanto, houve mudanças nas questões trabalhistas, conforme descrito a seguir.

Na primeira metade dos anos de 1930, cresceu o número de trabalhadores assalariados e eles se viram divididos. Muitos se mostraram sensíveis às medidas que foram tomadas pelo Governo Vargas, que regulamentou a jornada de trabalho de oito horas, determinou que os empregados tivessem carteiras assinadas pelos patrões e instituiu leis trabalhistas. Alguns simpatizantes do socialismo aderiram à política de Vargas. Outros, porém, mais combativos, se insurgiram contra o que lhes parecia demagogia e paternalismo (KONDER, 2003, p. 56).

O movimento de 1930 marcou o fim da República Velha (1889 a 1930) e em quatro anos foi promulgada uma nova Constituição para o Brasil. Um dos primeiros atos do governo getulista foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública⁸; a Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior, também conhecida como Reforma Francisco Campos⁹. Outro aspecto importante dessa época foi o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova¹⁰. Vargas fortaleceu o Estado com a criação de órgãos e Reformas, conseguindo agradar não somente a classe trabalhadora, mas, sobretudo, a elite da época “[...] Fazendo concessões aos primeiros, ele nem por isso contrariava os interesses dos segundo” (KONDER, 2003, p. 64).

A Reforma Francisco Campos (1931)¹¹ estabeleceu entre outras normas a organicidade ao ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento em cinco anos no curso secundário (BRASIL, Art. 3º, 1931a). Outra medida que merece destaque foi a divisão em dois ciclos, como descrito no “Art. 2º

⁸ O Decreto N° 19.850 – De 11 De Abril de 1931 Cria o Conselho Nacional de Educação. O Chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil Decreta: “Art. 1º Fica instituído o Conselho Nacional de Educação, que será o órgão consultivo do ministro da Educação e Saúde Pública nos assuntos relativos ao ensino” (BRASIL, 1931b).

⁹ Francisco Campos foi Ministro de Estado da Educação e da Saúde Pública até 1932.

¹⁰ É importante destacar que os ideários da Escola Nova estão enraizados em um campo ideológico, político e econômico da sociedade que se construiu na década de 1930.

¹¹ Decreto N° 19.890 - De 18 De Abril de 1931.

O ensino secundário compreenderá dois cursos seriados: fundamental e complementar” (BRASIL, 1931a).

A seriação do currículo e a frequência obrigatória foram umas das mudanças estruturais da Reforma, como descrita no “Art. 33 - Será obrigatória a frequência das aulas, não podendo prestar exame, no fim do ano, o aluno cuja frequência não atingir a três quartos da totalidade das aulas da respectiva série” (BRASIL, 1931a).

A Reforma Francisco Campos marcou uma etapa da Educação no Brasil, onde as elites buscavam redirecionar e modernizar a política econômica brasileira. Nesse sentido, a Educação deveria conduzir os estudantes para o trabalho ativo e inovador que surgia. Essa questão estava pautada na modernização do Estado Nacional e manifestada nos princípios escolanovistas.

Os ideários da Escola Nova (século XX) surgiram fortemente na Europa e na América, sendo considerado um movimento de renovação do ensino. Esse movimento esteve fortemente atrelado aos aspectos econômico, político e social da sociedade urbana industrial que culminava na sociedade brasileira. Tais transformações vieram em um discurso de progresso e modernização.

O rápido processo de urbanização foi marcado pela desvalorização dos sujeitos do campo. Desse fato ocorreu a migração, devido às dificuldades de manutenção da agricultura familiar, ou seja, a perda da capacidade produtiva levou à falta de condições de subsistência, que nesse período, dava-se principalmente pela ampliação da cultura cafeeira.

Também na década de 1930 surgiu no Brasil o ruralismo pedagógico¹². Neste cenário, alguns pensadores¹³ acreditavam ser possível uma educação que fixasse o homem ao campo¹⁴ pela ação competente da escola. No entanto, acreditava-se que

¹² Prado (1995, p. 12) descreve que “o ruralismo pedagógico no Estado Novo era pragmático em mais de um sentido: primeiro, porque construiu a idéia de uma escola voltada para tarefas práticas e necessidades (que supunha) imediatas das populações pobres do campo; segundo, porque reescrevia a noção de valorização do ser humano, de desenvolvimento da natureza humana, pretendendo que se acreditasse que menos valia mais, em um discurso ideológico bastante aceito e legitimado, referido, isto sim, aos sistemas dos grupos sociais hegemônicos”. Coutinho (2009, p. 403) considera que “de 1889 a 1930 viveu-se o ruralismo pedagógico, quando ocorreu com maior intensidade o êxodo rural em direção aos centros urbanos que se industrializavam. O objetivo da educação rural era ‘Fixar o homem ao campo’. Eis a proposta do ruralismo pedagógico”.

¹³ Entre eles: Sud Mennucci (1946); Carneiro Leão (1939); Manoel Bergstrom Lourenço Filho (1965).

¹⁴ “Educar é fixar o homem à terra em que vive. É adaptá-lo ao seu meio. Eis o segundo grande objetivo concebido para a escola rural no Estado Novo. Mais uma vez a razão econômica se fazia presente, como se verá. Não só se argumentava no sentido de proporcionar ao homem habilitações

as pessoas¹⁵ que residiam no campo não necessitavam de uma formação educacional qualificada. Prado (1995, p. 17) demonstra que “[...] o destino das crianças do campo, então, estaria sujeito à escola primária que criasse condições para a sua permanência no meio rural, adaptando-as econômica, moral e socialmente”.

A CF de 1934 nasceu nesse contexto de disputas e de forte pressão social. Notadamente é a primeira Constituição a dedicar espaço significativo à educação e abriu precedentes no que se refere a Educação do campo. Outro item a ser destacado é a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário que ficou submetido à União (BRASIL, 1934).

A Educação nos territórios rurais foi mencionada pela primeira vez na Carta de 1934 em seu Artigo 139 – “Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalharem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito” (BRASIL, 1934). Observa-se, contudo, que o interesse era fixar o homem ao campo. Essa questão está no Artigo 121:

§ 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934).

O discurso ideológico para fixar o homem ao campo também estava direcionado à criança, vista como um elemento problemático, pois se acreditava que o aluno rural apresentava numerosos distúrbios emotivos e de comportamento, devido a pobreza intelectual do ambiente onde vivia, o que significava uma barreira a sua produtividade e para a economia brasileira (PRADO, 1995). Verifica-se, portanto, que o ruralismo pedagógico pautou-se na preocupação com a questão

adequadas à sua utilização produtiva no trabalho rural, como pretendia-se que esse fator (humano) de produção fosse retido em seu *lócus* de origem, para que não houvesse escassez de mão-de-obra rural e, ao mesmo tempo, o êxodo não provocasse outra ordem de conseqüências” (PRADO, 1995, p. 15, grifos no original).

¹⁵ “Como conseqüência lógica, ou sociológica, o conceito de homem nessa conjuntura, continha características muito negativas. O homem rural era visto à beira da animalidade. A representação que os textos faziam era a de homens e mulheres ignorantes ao extremo, sujeitos a todo tipo de submissão: religiosa, profissional e sanitária” (PRADO, 1995, p. 21).

econômica do Brasil, conforme descrito nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo:

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo (BRASIL, 2001a, p. 5).

A partir de 1930, a educação escolar¹⁶ para os povos dos territórios rurais entrou em pauta pelo rápido processo de urbanização e industrialização. O rápido crescimento das cidades gerou ameaças à organização social e econômica. Portanto, o ideal almejado era o de uma escola que contribuísse para fixar o homem no campo, objetivando a educação do sujeito para cuidar da terra e, assim, aumentar a produtividade, pois estes eram responsáveis por alimentar o abastecimento das populações (PRADO, 1995).

Os povos dos territórios rurais passaram, ainda que timidamente, a participar dos direitos¹⁷ que foram estabelecidos na Constituição de 1934, ainda que o objetivo era elevar a produtividade no campo. Observa-se, contudo, que a trajetória da Educação do campo está intrinsecamente ligada à expansão do capitalismo, pois na medida em que o modo de produção capitalista se impõe como referência à quase totalidade das sociedades, o rural, assim como o urbano, sofrem alterações nas relações sociais.

A necessidade da formação escolar para as populações do campo evidencia-se só a partir de 1930, em consequência das significativas alterações no mundo agrário, em função do desenvolvimento industrial brasileiro e do avanço do sistema capitalista de produção no campo, que provocariam não só o processo migratório campo-cidade e o acentuado crescimento urbano, mas também a necessidade de mão-de-obra qualificada para atender às demandas da industrialização e modernização urbana e rural (LOUZADA, 2008, p. 16).

¹⁶“Uma das formas propostas para viabilizar a ocupação de áreas rurais por meio da escola seria a criação de “colônias-escolas”, por meio das quais as áreas do interior seriam colonizadas por famílias a serem assentadas e às quais o Estado forneceria infra-estrutura básica. Justificando sua criação lembrava-se a baixa densidade demográfica como importante fator de entrave às políticas com que se pretendia sanear, educar e socializar essas áreas” (PRADO, 1995, p. 18).

¹⁷ Pode-se destacar, contudo, o Artigo 156 da Constituição de 1934, em seu “Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

Nesse período, podemos perceber a preocupação do Estado em minimizar o analfabetismo para “[...] atender às exigências de qualificação da força de trabalho e adequar a classe trabalhadora rural à ordem capitalista de produção industrial” (LOUZADA, 2008, p. 16). A origem da escola rural é pensada na perspectiva de fixar o homem no campo para o advento do capitalismo agrário.

O ideário capitalista da época foi colocado em prática devido às ações econômicas e à necessidade de mão de obra. Por isso, a CF de 1937 enfatizou a importância da educação profissional, pois havia uma expansão da indústria, de acordo com os padrões da época e, necessitava-se de um ensino destinado às classes menos favorecidas.

Mesmo com a necessidade de uma educação profissionalizante, a educação pública perdeu espaço na CF de 1937¹⁸ e a educação rural não foi referida. Apenas alguns elementos indicaram a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude, conforme descrita a seguir:

Art. 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundações por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (BRASIL, 1937)

A organização da juventude em períodos de trabalho, a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la aos deveres da Nação, estavam pautados em ideários ideológicos, contra as ideias marxistas no Brasil. Os jovens também representavam uma ameaça aos ideais do golpe político-militar.

O Estado Novo foi caracterizado pelo autoritarismo, centralização do poder, nacionalismo e anticomunismo. Durou cerca de sete anos e meio. Os acontecimentos políticos que ocorreram em outros países repercutiram no Brasil e enfraqueceram o Governo.

¹⁸ Essa afirmação pode ser observada nos Artigos da Constituição de 1937, entre eles o Artigo 129 – “É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público” (BRASIL, 1937).

Os regimes de Hitler, na Alemanha, e de Mussolini, na Itália, ficaram desmoralizados, quando foram derrotados militarmente pelas tropas dos aliados (União Soviética, Estados Unidos, Inglaterra e França). A desmoralização do 'nazifacismo' lá fora repercutiu aqui, enfraquecendo o Estado Novo. Getúlio ainda tentou reformar o regime, adaptando-o aos novos tempos, mas seu esforço foi inútil: ele acabou deposto por um golpe militar, em outubro de 1945 (KONDER, 2003, p. 64).

A quinta CF do Brasil foi promulgada em 1946, após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Ela significou, por um lado, a retomada de alguns direitos que foram expressos na Constituição de 1934 e que haviam sido retirados em 1937 com o regime ditatorial, conhecido com "Era Vargas". No entanto, podemos afirmar que a Constituição de 1946 pouco contribuiu para a construção de uma sociedade que se dizia "democrática"¹⁹.

No que tange a Educação do campo, pode-se evidenciar por meio da análise da CF de 1946 que o Estado não teve uma preocupação direta com o ensino das populações que se encontravam nos territórios rurais. Em seu Capítulo II, intitulado "Da Educação e da Cultura", o Estado estabeleceu que a educação é direito de todos (Artigo 166). No artigo seguinte, o referido documento estabeleceu os princípios que a legislação educacional deveria adotar, com destaque para o inciso terceiro, que menciona aspectos relacionados à Educação do campo:

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;
II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;
III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes (BRASIL, 1946a).

¹⁹Vieira (2007) demonstra que "a queda da ditadura do Estado Novo ocorre em final de 1945. Embora Vargas se afastasse do poder, a ordem getulista se mantém. O presidente eleito, general Eurico Gaspar Dutra, de início revela-se um moderado. Assume o poder em janeiro de 1946, promulgando a nova Constituição, orientada por princípios liberais e democráticos, em setembro do mesmo ano. Reestabelece também o estado de direito e a autonomia federativa. Essa ordem inicial, contudo, é rompida pouco depois. Em 1947 ocorre a intervenção em mais de uma centena de sindicatos e é decretada a ilegalidade do Partido Comunista Brasileiro (PCB). No plano econômico, o País passa por um período de significativo crescimento da indústria nacional, estimulado por restrições às importações e um regime cambial desfavorável às exportações" (VIEIRA, 2007, 299).

Outro aspecto que merece destaque é o percentual de recursos que a União, anualmente, deveria aplicar na Educação, resultante dos impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Os recursos aplicados não deveriam ser menos de 10% (dez por cento), e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca deveriam aplicar na Educação menos de 20% (vinte por cento) da renda arrecadada (BRASIL, 1946a, Artigo 169).

O princípio de que a União deveria traçar as diretrizes da educação nacional encontra-se no artigo 5º da Constituição de 1934 e foi assegurado no artigo 5º da CF de 1946. “Compete à União: XV - legislar sobre: d) diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1946a). Tal artigo “ensejaria mais tarde as discussões em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional” (COSTA, 2002, p.17).

O Decreto - Lei nº. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que abrange o ensino agrícola, e o Decreto – Lei nº. 8.529 – de 2 de janeiro de 1946, que organizou o Ensino Primário²⁰, foram promulgados na década de 1940. A preocupação com o ensino agrícola estava voltada aos cursos profissionais, para que essa formação viesse contribuir para a modernização da indústria brasileira e, conseqüentemente para a evolução econômica do país.

A educação seria a forma de preparar a mão de obra para as novas demandas do processo produtivo, seja ele industrial ou agrícola. A partir da década de 1940, com a necessidade de modernização dos meios de produção, a educação foi incluída nas propostas de planejamento econômico, voltado para atender as mudanças no modo produtivo do sistema capitalista. Por esse motivo, deveria traçar uma LDB que se referia à Educação brasileira.

Do Decreto-Lei nº. 8.529 – de 2 de janeiro de 1946, que estabelecia a organização do ensino primário, podemos destacar os artigos 14 e 15 do Capítulo I, intitulado “Do ano escolar”.

²⁰ Na Lei Orgânica do Ensino Primário, encontramos no Artigo 15, as conveniências regionais para a duração dos períodos letivos escolares, fator esse essencial para as escolas localizadas nas zonas rurais (BRASIL, 1946).

Artigo 14. O ano escolar será de dez meses, dividido em dois períodos letivos, entre os quais se intercalarão vinte dias de férias. De um para outro ano escolar haverá, dois meses de férias.

Artigo 15. A duração dos períodos letivos e dos de férias será fixado segundo as conveniências regionais, indicadas pelo clima, e, zonas rurais, atendidos, quanto possível, os períodos agrícolas (BRASIL, 1946b).

A Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946, em seu Artigo 15, reconheceu pela primeira vez na legislação brasileira as conveniências regionais para a duração do período letivo escolar. Esse reconhecimento foi essencial para as escolas localizadas nas zonas rurais, no entanto, como citado no parágrafo anterior, essa questão também estava incluída nas propostas de planejamento econômico, visto que a preocupação estava pautada no aumento da produção.

O atendimento à criança, nessa época, estava dentro de um contexto social, voltado para atender os determinantes políticos e econômicos²¹, devido às mudanças do modelo desenvolvimentista adotado²² no país, pois “[...] a causa da criança despertava o interesse de autoridades oficiais e consolidava iniciativas particulares” (KRAMER, 1987, p. 59), o que culminou em vários programas de atendimento à infância²³, conforme demonstra a tabela 2.

²¹ “Os militares e seus sócios não se limitaram a subverter o processo político: também intervieram rigorosamente na economia brasileira, trocando o modelo capitalista dependente pela pura e simples subserviência. Favoreceu-se uma progressiva concentração de renda e o achatamento salarial, que serviram de base para a desnacionalização da economia” (CHIAVENATO, 2004, p. 124).

²² Kramer (1987, p. 59), aponta os determinantes das mudanças políticas e econômicas, tais como: “[...] a) o modelo econômico adotado - substituições de importações – em lugar de monocultura latifundiária. A opção por esse modelo decorreu da crise cafeeira provocada pela crise mundial de 1929; b) a diversificação da produção com o conseqüente fortalecimento de novos grupos econômicos (nova burguesia urbano-industrial). De uma estrutura de poder baseada no coronelismo passava-se, assim, para as políticas dos Estados (café com leite), provocando essa situação a reorganização dos aparelhos do Estado; c) a mudança na estrutura da sociedade brasileira com o crescimento do setor industrial, a ampliação da classe média, o fenômeno da urbanização e, enfim, o advento de um proletariado industrial proveniente da zona rural, que vinha se empregar nas atividades emergentes”.

²³ “Em 1973 o Produto Interno Bruto (PIB) aumentou para 11,4%. Com esse espetacular crescimento, 13 milhões de crianças e 28 milhões de adultos passavam fome. E mais: 40% das residências não tinham sequer vaso sanitário, 38,5% das famílias consumiam menos calorias que o mínimo necessário, apresentando desnutrição crônica que afetava o desenvolvimento mental; quase 50% das famílias não ganhavam o suficiente para se alimentar; 69% dos óbitos infantis decorriam de desnutrição” (CHIAVENATO, 2004, p. 135).

Tabela 2. Órgãos criados para o atendimento da infância (1919 a 1975)

Órgão	Ano de criação	Vinculação	Modificações/extinção/situação atual
Departamento da criança no Brasil	1919	(Setor privado) Instituto de Proteção e Assistência a infância	- Continuava a existir em 1938
Departamento nacional da criança (DNCr)	1940	(Setor público) Ministério da Educação e Saúde Pública	- Subordinado ao Ministério da Saúde a partir de 1951 - Transformado em Coordenação de Proteção Materno-Infantil em 1970, transformada em Divisão Nacional de Proteção Materno-infantil
Serviço de Assistência a menores (SAM)	1941	(Setor público) Ministério da Educação e Negócios Interiores	- Extinção em 1964 - Surge em 1964 a Fundação Nacional do Bem estar do Menor, vinculada à presidência da república - FUNABEM é vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social a partir de 1974
Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF)	1946	(Internacional) Organização das Nações Unidas (ONU)	- Torna-se órgão permanente da ONU em 1964
Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP)	1948	(Internacional/setor privado)	- Criação do Comitê-Brasil da OMEP em 1953, ligado ao setor privado
Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN)	1972	(Setor público) Ministério da Saúde	
Projeto casulo	1974	(Setor público) Legião Brasileira de Assistência (LBA)	- LBA é vinculada ao Ministério da Previdência e Assistência Social, a partir de 1974
Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE)	1975	(Setor público) Ministério da Educação e Cultura	

Fonte: KRAMER, 1987, p. 50.

A tabela 2 demonstra que havia o reconhecimento da necessidade de creches, um exemplo disso foi a criação da Coordenação de Educação Pré-escolar (COEPRE), no entanto, verifica-se que:

[...] O reconhecimento da necessidade de creches por parte do Estado brasileiro como parte do projeto de dominação do capitalista sobre o trabalhador, constituiria a forma coletiva de atender a imposição do capital de barateamento da força de trabalho e de formação de um exército de reserva de mão-de-obra, mediante a criação de condições de inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho (SILVA, 2008, p. 99).

Observa-se na tabela 2 que o atendimento à criança, até o período citado, se deu em um contexto urbano-industrial, devido a “[...] subordinação feminina, a inexistência da criança como sujeito social, ao lado de uma infinidade de problemas sociais decorrentes das profundas transformações da sociedade brasileira” (SILVA, 2008, p. 26).

Em 1940, durante o Estado Novo, foram criados órgãos que deveriam atuar junto à infância. Um deles denominou-se Departamento Nacional da Criança - DNCr, criado para atender a infância, a maternidade e a adolescência. Esse departamento em sua origem foi vinculado ao Ministério da Educação e Saúde. O DNCr teve como objetivo estimular a puericultura, ou seja, a educação estava diretamente associada à prevenção de enfermidades e anormalidades que pudessem ser desenvolvidas na infância.

A concepção para a criação das creches esteve pautada na ação higienicista e no caráter assistencialista. A criação do DNCr culminou em dois programas, o da vacinação e o de complemento alimentar. Portanto, “[...] é sob a figura do *amparo* e da assistência que a primeira infância entra em cena no Brasil” (SILVA, 2008. p. 57, grifos no original). A pretensão do DNCr em ampliar o atendimento às creches, sob o rigor da proposta higienicista, estava vinculada às propostas dos organismos internacionais para o países subdesenvolvidos.

O UNICEF, juntamente com o Fundo das Nações Unidas para a Alimentação (FAO), e a Organização Pan-Americana de Saúde articularam junto aos governos dos países de Terceiro Mundo, várias ações, como forma de solucionar a falta de assistência e serviços na área da saúde, educação e nutrição. Nesse ideário, foram concebidas as creches, a partir de um viés compensatório e higienicista, uma forma de contribuir fortemente com os problemas sociais que surgiram na época.

Logo após a criação do UNICEF, em 1946, suas ações também se voltaram para o Brasil. Inicialmente, sua concepção era socorrer crianças de países acometidos pela II Guerra Mundial, no período de 1946 a 1950, prestando ajuda de caráter emergencial. Entre 1951 a 1955, o UNICEF articulou programas de vacinação, distribuição de alimentos, assistência prolongada à saúde e nutrição da infância de países subdesenvolvidos. No período de 1956 a 1960 prestou serviços

sociais de bem-estar da criança e da família, e após 1961 passou a dar prioridade aos países do Terceiro Mundo (ROSEMBERG, 2002).

O segundo órgão instituído na década de 1940 foi o Sistema de Assistência ao Menor - SAM, articulado à repressão e à coerção. O ideário era de que o menor precisava ser disciplinado e controlado para não se tornar um problema ou ameaça pública. O atendimento à criança nessa concepção foi compreendido como jurídico-policia, pois tinha a finalidade de evitar a criminalidade. Pontuava ainda duas causas da criminalidade infantil: a individual, que era concebida a partir da ordem hereditária (antropologia criminal) e a social, que era construída na influência pelo meio (sociologia criminal).

O último órgão a ser criado foi a Legião Brasileira de Assistência - LBA, organizado pela primeira-dama do Governo Getúlio Vargas, Darcy Vargas, com a finalidade de assistir/tutelar os filhos das famílias de homens (pais) convocados à Segunda Guerra Mundial. Esse Órgão estava vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social, que ofertava apoio técnico e financeiro às instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais.

No período de 1960 e 1970, as políticas de atendimento à infância continuavam a promover um atendimento compensatório. Outra questão é referente à preparação para o ingresso na escola formal, com o objetivo de sanar as deficiências das crianças e evitar um fracasso futuro em sua escolaridade. “Tanto a pré-escola quanto a creche entram no cenário educacional nos anos de 1970 vinculados à noção de necessidade” (SILVA, 2008, p. 81).

A noção de necessidade estava relacionada à compensação de carências materiais e culturais. A intervenção pública deveria, portanto, promover às carências materiais e simbólicas e assegurar a “[...] inserção da criança no universo institucional, mais especificamente à escola de Ensino Fundamental” (SILVA, 2008, p. 81).

Conforme Kramer (1987) aponta, o atendimento assistencialista tinha o objetivo de sanar as carências nutricionais e proporcionar atividades de cunho recreativo. Os principais objetivos das creches nessa época eram solucionar os problemas de baixo rendimento escolar no 1º grau (atual Ensino Fundamental) e da necessidade da primeira alimentação. No entanto, o atendimento assistencialista visava primeiramente isolar a criança dos meios possíveis de contaminação, no caso

a rua era considerada o principal meio. E num segundo momento, seu desígnio era ofertar um atendimento de baixa qualidade, não proporcionando à criança um ambiente no qual ela pudesse se desenvolver em seu aspecto cognitivo e intelectual. A educação visava a educação moral e cívica e voltava-se ainda para a profissionalização.

Em 1961, período politicamente tenso, próximo do golpe militar de 1964, foi sancionada a Lei nº. 4.024, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Nessa lei podemos encontrar menções tanto à educação destinada à população que vivia na zona rural, quanto à educação destinada às crianças com menos de sete anos de idade. Há no texto dessa Lei, no Título XIII, intitulado “Disposições Gerais e Transitórias”, artigo referente a escolas em zonas rurais:

Artigo 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (BRASIL, 1961).

Tal lei dedicou dois artigos à educação pré-primária, como descritas a seguir:

Artigo 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.

Artigo 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

No que se refere a LDBEN nº 5.692/1971, o ensino destinado aos menores de sete anos de idade era dever das empresas que possuíam funcionárias mulheres, mães de crianças com essa faixa etária. Cabia às empresas manterem o ensino diretamente em cooperação com o Estado, caracterizando esse atendimento como precedente ao ensino de 1º grau (KRAMER, 1987).

Referente à Educação das crianças menores de sete anos, a LDBN de 1971, no Capítulo II, artigo 19, inciso 2º, define que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971). No Artigo 61, há outra referência à educação pré-escolar.

Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de 1º grau (BRASIL, 1971).

Na LDBN nº. 5692/71 podemos encontrar os seguintes incisos que fazem referência a Educação do campo²⁴: “§ 2º - na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (BRASIL, 1971).

Kramer (1987, p. 97) reconhece que a LDBN nº. 5692/71 não contribuiu para o desenvolvimento da educação pré-escolar, podendo ser criticada por sua superficialidade. “[...] pode-se indagar, assim, o que significa ‘velar’ e como podem ser ‘estimuladas’ as empresas (públicas e privadas), autarquias e fundações, para que forneçam educação pré-escolar aos filhos de mulheres que nelas trabalham”.

Referente ao financiamento do ensino, o Capítulo VI, descreve que:

Artigo 49 As empresas e os proprietários rurais que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades (BRASIL, 1971).

Cabe lembrar que a década de 1970 foi marcada pela modernização da lavoura e pela expulsão da população do campo para as cidades. Os trabalhadores, portanto, foram [...] “expulsos do campo pela modernização da agricultura e expulsos das cidades pelo fracasso da industrialização” (MORISSAWA, 2001, p. 122). Visto que no final dos anos de 1970 a população começou a sentir o colapso e o declínio da industrialização brasileira.

A política agrária adotada pelos militares contribuiu para incentivar a agricultura capitalista. Nesse período, também foram construídos grandes hidrelétricas, como a Usina de Itaipu, localizada em Foz do Iguaçu – Paraná. “Nos

²⁴ Coutinho (2009, p. 406), descreve que “no auge da ditadura militar após 64, a aprovação da Lei de Educação nº. 5.692/71 fez-se distanciada das necessidades e da realidade sócio-cultural do camponês e viria a ser mais um mecanismo de discriminação por não incorporar as demandas escolares do campo em suas orientações fundamentais. Assim, o procedimento foi municipalizar a educação do campo, pela omissão de uma política nacional de educação que optou por se articular aos interesses do latifúndio”.

anos 1970, o estado do Paraná foi marcado pela expulsão dos camponeses de suas terras numa escala nunca antes vista no Brasil. No prazo de 10 anos, foram cerca de 100 mil pequenos proprietários rurais” (MORISSAWA, 2001, p. 121).

Muitas pessoas migraram para outros estados, como Rondônia, Pará, Mato Grosso, entre outros, para trabalhar em garimpos e na extração de madeiras. O discurso ideológico da época fomentava a saída da população do campo para as cidades. E para as elites a população que vivia em territórios rurais estava prestes a desaparecer, visto que os incentivos se voltavam às cidades e à mecanização da indústria.

O golpe militar de 1964 e o desenvolvimento de um modelo econômico de base capitalista concentrador de renda fizeram com que os problemas relacionados à vida no campo e entre eles a Educação do Campo, fossem algo já resolvido. Parecia indicar que esses problemas não existiam porque o próprio conceito de população rural estava fadado a desaparecer. Contudo, o que aconteceu na realidade, é que, com o fim da ditadura militar e com o retorno dos movimentos sociais que lutavam pela reforma agrária, as questões referentes às condições de vida e trabalho de quem vive ou trabalha no campo voltaram ao centro das atenções com ímpeto redobrado (BRASIL, 2003, p. 7).

Com as mudanças econômicas e o incentivo da agricultura capitalista no final da década de 1960 pelos militares, muitos trabalhadores começaram a se organizar, pois, contraditoriamente, o processo de modernização inviabilizou a sobrevivência no campo. Esse fato gerou grandes insatisfações dos camponeses que se organizaram em defesa de seus interesses em vários estados brasileiros. Uma dessas articulações fez surgir, na década de 1980, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como veremos na terceira seção desta pesquisa.

No que se refere à educação, esse período caracterizou-se “[...] pela difusão das teorias de privação cultural [...] que prescrevia a estruturação de programas compensatórios capazes de oferecer à criança considerada *culturalmente desfavorecida*, melhores condições de desempenho escolar” (SILVA, 2008, p. 69 grifos no original).

No que compete ao fator econômico “[...] a inflação subia assustadoramente. A economia parecia confusa, tumultuada. O crescimento industrial alcançado na segunda metade dos anos de 1950 não conseguia prosseguir” (KONDER, 2003, p. 72). E em meio às agitações, os Movimentos Sociais, a União Nacional dos

Estudantes e outros manifestantes se articulavam contra o Governo. “[...] Foi aí que os conservadores aproveitaram para dar um ‘golpe de direita’. Em 31 de março de 1964, um levante militar forçou a destruição do presidente da república” (KONDER, 2003, p. 76).

A sexta CF do país foi marcada pelo autoritarismo militar²⁵, instituída pós-Golpe Militar²⁶ (período marcado pelo autoritarismo, pela supressão de direitos, tortura, censura prévia, entre outros). Muitos movimentos sociais que eram contra o Regime Militar, sobretudo contra o sistema capitalista, sofreram repressões. Esse fato levou à desarticulação de muitas organizações.

Em 1964, com a instauração do governo militar, as organizações voltadas para a mobilização política da sociedade civil – entre elas o Centro Popular de Cultura (CPC), criado no ano de 1960 em Recife-PE; os Centros de Cultura Popular (CCP), criados pela União Nacional dos estudantes em 1961 e o Movimento Eclesial de Base (MEB), órgão da Confederação Geral dos Bispos do Brasil – sofreram um pesado processo de repressão política e policial. Essa repressão resultou na desarticulação e na suspensão de muitas dessas iniciativas (BRASIL, 2007, p. 32).

Segundo Konder (2003), a política econômica da ditadura era contrária aos anseios dos trabalhadores, muitos foram exilados do Brasil ou sofreram punições pelos militares. Vários sindicatos foram fechados por medidas repreensivas e abusivas. Fazer greve tornou-se quase impossível. Outro fato foi a “[...] distribuição de renda na sociedade que se alterou de maneira que a riqueza ficou mais

²⁵ “O modelo de educação rural viável, na visão dos governos militares após-64, veio por força com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL, em 1967, e dos estatutos da Fundação Mobreal, criada pelo Decreto 62.484/68, cuja ação decisiva ocorreu apenas em 1970. O analfabetismo e a falta de educação para o campo ‘eram uma dolorosa e incurável chaga’. O MOBREAL, bem como outros projetos posteriores, pensou educar os analfabetos à revelia da situação econômica-política do Brasil, ou seja, silenciando as reais causas da exclusão” (COUTINHO, 2009, p. 406).

²⁶ Vieira (2007, p. 301) descreve que “após vivenciar a experiência da redemocratização, o País volta a mergulhar numa fase marcada pelo autoritarismo. Com o golpe de 1964 viria o fechamento da ordem política por um período superior àquele que, de início, parecia anunciar-se. Somente 20 anos depois da ascensão dos militares ao poder, um novo governo civil seria eleito pelo voto indireto. Os tempos inaugurados com a ditadura representam uma estratégia de adequação entre o modelo político e o modelo econômico, de base capitalista. Durante o regime militar avançam os processos de urbanização e de industrialização iniciados nos anos trinta e acelerados com o governo Juscelino Kubitschek. Há um aumento significativo da população urbana, a indústria passa a responder por parcela importante do Produto Interno Bruto (PIB), sendo incrementada a produção de bens duráveis”.

concentrada na mão de menos gente e a pobreza se espalhou por uma área mais ampla” (KONDER, 2003, p. 78).

Essas medidas adotadas pelos militares tiveram consequências nefastas, pois, “[...] as condições de vida e de trabalho no campo pioraram e a população passou a emigrar, em ritmos cada vez mais desesperados, para as grandes cidades (o que resultou num aumento vertiginoso da população urbana favelada)” (KONDER, 2003, p. 78). Esse fato ocorreu devido as condições de vida e de trabalho no campo, e os incentivos adotados para promover a “modernização” do capitalismo.

Nesse período, o foco na educação estava voltado a estabelecer uma relação entre recursos aplicados e a produtividade, melhorar o ensino com vista ao desenvolvimento nacional. A Emenda Constitucional de 1969, também conhecida como Constituição de 1969, devido ao autoritarismo em que ela foi decretada, reescreveu toda a CF de 1967, de acordo com os preceitos da centralidade militar.

No que compete à educação, o Título IV “Da Família, da Educação e da Cultura” do referido texto constitucional afirma que:

Art. 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

[...]

II - O ensino dos sete aos quatorze anos è obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais (BRASIL, 1969).

Nessa constituição, houve uma ampliação da obrigatoriedade do ensino primário, no entanto, omitiu-se a fixação de percentuais de impostos destinados ao ensino, como observamos a seguir:

Art. 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º - A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

Artigo 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes (BRASIL, 1969).

Não houve, portanto, uma fixação orçamentária²⁷ do repasse de impostos que deveria vir da União aos estados; previa apenas concessões de bolsas de estudos aos estudantes que não pudessem pagar e uma assistência técnica por parte do Estado. Verifica-se que o Estado previa um ensino que atendesse a produtividade, tendo em vista o desenvolvimento nacional.

O fim do Regime Militar marcou o início da Nova República. Instaurou-se no Brasil o regime democrático, com a posse do vice-presidente José Sarney. Sob seu governo foi promulgada a CF de 1988, cujo texto vinculou recursos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. A carta de 1988 forneceu algumas mudanças no que compete ao ensino, a gestão democrática e a consagração da educação como um direito público subjetivo. A Educação apresenta-se ao longo de dez artigos específicos (Artigo 205 a 214), o mais longo da história da educação brasileira.

Em meados da década de 1980, pode-se relatar algumas mudanças na intencionalidade e na construção da educação do campo: “[...] as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país” (BRASIL, 2007, p. 11). Esse fato está associado ao processo de resistência a ditadura militar. Sendo que “[...] a ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses” (BRASIL, 2007, p. 11).

Verifica-se, contudo, que a partir da década de 1990, as políticas educacionais públicas no Brasil foram marcadas por forte influência dos princípios neoliberais. Essa doutrina política influenciou a tomada de decisões dos governos, que no cenário nacional, veio aliada à diminuição do Estado nos gastos com a educação, as privatizações, a abertura econômica, entre outras estratégias que se

²⁷ Com a Emenda Constitucional 24, de 01 de dezembro de 1983, fica estabelecido "§ 4º - Anualmente, a União aplicará nunca menos de treze por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino" (BRASIL, 1983).

fundiram no movimento de resistência social, contrárias a execução das estratégias neoliberais, conforme descrito a seguir.

2.1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DO IDEÁRIO NEOLIBERAL

A década de 1990, no Brasil, foi marcada pela potencialização da abertura econômica aliada ao fortalecimento das práticas neoliberais. Essa política surgiu com a defesa de ordem e de prosperidade, ideologicamente discursada como único caminho para a civilização e para o progresso. Nessa conjuntura, os encaminhamentos das políticas públicas se deram a partir da cultura de direito e de cidadania.

O receituário neoliberal teve como ponto de referência as diretrizes²⁸ organizadas na reunião de Washington, em 1989. Elaboradas pelo economista John Williamson, essas orientações deixaram claro como os países deveriam agir em suas reformas administrativas. O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como Consenso de Washington, balizou a doutrina do neoliberalismo. Pode-se observar, contudo, que “[...] é neste cenário que emerge a noção de globalização carregada, ideologicamente, por um sentido positivo” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

O neoliberalismo pode ser compreendido como um projeto mundial de organização da sociedade, com políticas articuladas. Nesse processo, sobressai a minimização do Estado, e “[...] fica cada vez mais claro que não se trata apenas de uma nova forma de divisão internacional do trabalho, ou de uma simples ampliação do mundo das trocas comerciais” (GOHN, 2011, p. 18). Essa política econômica desintegra as culturas, inclui segundo as conveniências do lucro, destrói os direitos

²⁸ Almeida (2010, p. 25) descreve os três planos que foram elaborados na reunião realizada na cidade de Washington, em 1989, para os países da América Latina. São eles: i) Programa de Reformas administrativas, previdenciárias e fiscais, além de um corte violento nos gastos públicos; ii) Flexibilização dos mercados de trabalho, diminuindo a carga social com os trabalhadores e, principalmente minorando os salários. Assim esse ‘novo capital’, livre e desordenado, poderia aumentar sua competitividade no mercado internacional, desregulado e aberto; iii) Na esfera estatal, um vigoroso, rápido, eficiente e radical desmonte do modelo intervencionista.

sociais dos trabalhadores e constrói uma dependência cada vez mais acentuada nos financiamentos internacionais.

No Brasil, a crise do petróleo e o arrefecimento econômico mundial demonstraram as frágeis bases do 'milagre' cuja crise caracterizou-se pelo endividamento e pela possibilidade estatal em manter o ritmo do crescimento. Assim, nos anos oitenta e começo dos anos noventa, a conjuntura brasileira constituiu-se em um fértil terreno para a pregação do ideário neoliberal (ALMEIDA, 2010, p. 26).

O final da década de 1980 foi marcada pela acirrada disputa à presidência da república²⁹, e pela vitória de Collor³⁰ após a disputa no segundo turno. As primeiras ações do presidente eleito foi dar início a uma série de reformas frente às ações do Estado Brasileiro. O tema central de seu discurso de posse foi:

Democracia e cidadania; inflação como inimigo maior; reforma do Estado e a modernização econômica; a preocupação ecológica; o desafio da dívida social e a inserção do Brasil nos novos rumos do mundo contemporâneo (ALMEIDA, 2010, p. 27).

O mandato do Collor teve duração de pouco mais de dois anos (15 de março de 1990 a 2 de outubro de 1992), quando foi afastado da Presidência da República para responder ao processo de *impeachment*. O próximo presidente a assumir foi Itamar Franco e uma de suas primeiras ações foi definir os cargos ministeriais. Fernando Henrique Cardoso foi nomeado para o Ministério das Relações Exteriores e exerceu esse cargo até maio de 1993. Após essa data ele assumiu o Ministério da Fazenda.

²⁹ A disputa estava entre Fernando Collor de Mello e Luiz Inácio Lula da Silva, sendo que estes estavam tecnicamente empatados às vésperas da eleição. Collor consagrou-se vencedor, obtendo cerca de 35 milhões de votos ou 42,75%, contra 31 milhões de Lula, ou 37,86%. Collor tomou posse no dia 15 de março de 1990 (ALMEIDA, 2010, p. 27).

³⁰ O Presidente Fernando Collor de Mello foi o primeiro civil eleito diretamente pelo voto popular, depois do golpe militar de 1964. Também foi o primeiro a ser julgado e condenado por Crime de Responsabilidade, sendo, portanto, o primeiro Presidente da República a sofrer processo de *impeachment*. A Constituição brasileira de 1988 especifica os casos em que o Presidente da República pode ser processado no artigo 85 e define quem irá processá-lo de acordo com o crime que tenha cometido no artigo 86, combinado com pela Lei nº 1.079, de 10 de abril de 1950, que define os crimes de responsabilidades e regula o respectivo processo de julgamento (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2002).

Fernando Henrique Cardoso foi um dos articuladores da Reforma Fiscal³¹ que “previa um corte de seis bilhões de dólares nas despesas do governo, durante o ano orçamentário de 1993” (ALMEIDA, 2010, p. 31). Esse corte orçamentário estava pautado no repasse de verbas vinculadas à Educação e à seguridade social. Nesse processo de instabilidade foi lançada pelo governo uma nova moeda (Real) em substituição ao Cruzeiro Real, fato ocorrido através da Medida Provisória de 29 de junho de 1994³².

Ainda no primeiro turno, Fernando Henrique venceu as eleições de 1994 pela aliança PSDB/PFL³³, com 54% dos votos em oposição a Lula. “[...] assim como Collor, Fernando Henrique também configurou o seu programa de governo em torno do diagnóstico da falência do modelo de Estado nacional-desenvolvimentista” (ALMEIDA, 2010, p. 32).

Luiz Carlos Bresser Pereira³⁴ em relação a falência do modelo de Estado nacional-desenvolvimentista, descreve que:

A grande crise dos anos 30 originou-se no mal funcionamento do mercado. [...] Em consequência entrou também em crise o Estado Liberal, dando lugar à emergência do Estado Social-Burocrático: social porque assume o papel de garantir os direitos sociais e o pleno-emprego; burocrático, porque o faz através da contratação direta de burocratas. Reconhecia-se, assim, o papel complementar do Estado no plano econômico e social. Foi assim que surgiram o Estado do Bem-Estar nos países desenvolvidos e o Estado Desenvolvimentista e Protecionista nos países em desenvolvimento (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 9).

Para controlar a crise que vigorava no Brasil desde a década de 1930, uma das saídas foi a liberalização da economia, a associação com o capital estrangeiro, o combate ao intervencionismo estatal e a defesa das privatizações, conforme

³¹ Em 13 de junho de 1993 foi anunciado o Plano de Ação Imediata (PAI), programa de ajuste fiscal.

³² Transformada em Lei nº 9.069 de 29 de junho de 1995 que criou o Real.

³³ Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Partido da Frente Liberal (PFL).

³⁴ Luiz Carlos Bresser Pereira foi Ministro da fazenda (1987), Ministro da Administração e Reforma do Estado (1995-1998) e Ministro da Ciência e Tecnologia (1999).

descritos nos cadernos do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE³⁵.

As políticas de atendimento à infância na administração de Fernando Henrique foram fortemente influenciadas pelos Organismos Internacionais. Ao analisá-las, Rosemberg (2002) destaca dois eixos: o primeiro trata-se da reforma educacional, de maneira geral que, entre outras medidas, preconizou, em seu início, a prioridade absoluta de investimentos públicos no ensino fundamental. O segundo eixo volta-se para a retomada da proposta de programas informais de baixo investimento público destinados às crianças pobres.

Nesse processo, destacam-se as influências dos Organismos Internacionais, sobretudo do Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Mundial - BIRD, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID. Conforme demonstram Frigotto e Ciavatta (2003), essas agências tiveram o papel de tutoriar as reformas dos países do capitalismo periférico e semiperiférico, sendo que,

Os protagonistas dessas reformas seriam os Organismos Internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96).

A redefinição do Estado sofreu forte influência dos Organismos Internacionais, que ofereceram recursos e apoio técnico para que fizessem suas reformas, o que desempenhou forte influência nas orientações das políticas sociais. Nessas circunstâncias econômicas, os Estados recorreram aos Organismos Internacionais para financiamentos de projetos. Assim, os países endividados conseguiram empréstimos para gerenciar suas crises, buscaram também a abertura do mercado internacional para favorecer suas economias. O entendimento de crise³⁶ está fundamentado no debate acerca das parcerias entre o público e o privado.

³⁵ A Reforma Gerencial de 1995, ou reforma gerencial do Estado brasileiro, foi iniciada pelo MARE, que existiu entre 1995 e 1998. É a segunda grande reforma do Estado moderno.

³⁶ “A teoria neoliberal e terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o

Os Estados redefiniram a função que a educação deveria exercer na sociedade dita 'global', uma educação economicista, centrada no indivíduo, voltada para formar o perfil do trabalhador - o indivíduo adaptado ao mercado, numa economia globalizada.

Entre os objetivos da Reforma da Educação podemos destacar a descentralização das responsabilidades públicas para a sociedade civil, com o discurso de dar autonomia administrativa e pedagógica às escolas, eliminar a burocracia, descentralizar e reorganizar a gestão, ou seja, gerar mecanismos destinados a garantir maior participação da comunidade local na gestão e financiamento do ensino.

Houve o fortalecimento das instituições escolares para oferecer melhor capacidade de operação, maiores responsabilidades por seus resultados e maior eficácia na utilização de recursos. Segundo Gajardo (2000, p. 3), “[...] a avaliação dos resultados do aprendizado e a responsabilidade das escolas por eles são também princípios reconhecidos como importantes para esses propósitos”.

Os propósitos defendidos para a melhoria da qualidade do ensino, no entanto, “[...] não bastaram, para garantir um desenvolvimento educativo sustentado, de qualidade e equitativo, no conjunto dos países da região” (GAJARDO, 2000, p. 3). Houve, a partir do ponto de vista econômico, uma centralidade na Educação Básica.

Essa centralidade se deu porque educação e conhecimento passam a ser, do ponto de vista do capitalismo globalizado, força motriz e eixos da transformação produtiva e do desenvolvimento econômico. São, portanto, bens econômicos necessários à transformação da produção, ao aumento do potencial científico-tecnológico e ao aumento do lucro e do poder de competição num mercado concorrencial que se quer livre e globalizado pelos defensores do neoliberalismo. Torna-se clara a conexão estabelecida entre educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico. A educação é um problema econômico na visão neoliberal, já que ela é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2009, p. 239, grifos no original).

segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES; 2009, p. 761).

Segundo Oliveira (2009), a desqualificação passou a significar exclusão no sistema produtivo, pois se exigiu um trabalhador qualificado, flexível, polivalente³⁷. A centralidade na Educação ocorreu principalmente na Educação Básica, como defendida nas orientações dos Organismos Internacionais³⁸.

O acesso a Educação no século XX apresentou-se não como direito comum a todas as pessoas, mas como forma de amenizar a pobreza, de reduzir diferenças de salários por nível educacional, uma vez que, além de contribuir para a economia, a educação deveria qualificar as pessoas³⁹. Para tanto, a educação escolar deveria concentrar-se no investimento individual, na produtividade, no desenvolvimento de atitudes, motivações, capacidade de cooperar, de trabalhar em grupo e domínio de técnicas.

Segundo relatório da UNESCO (1996), pessoas desqualificadas aumentam a pobreza, pois à medida em que se qualificam, as pessoas encontram empregos, ou seja, há uma idealização da diminuição da pobreza por meio da educação. Como descrito a seguir:

³⁷ Vivemos em uma sociedade marcada pela revolução tecnológico-científica, por isso a centralidade do processo produtivo está voltada, ainda que minimamente, no conhecimento e na educação escolar básica. Oliveira e Libâneo (1998, p. 598 - 599), destacam que “[...] a importância que adquirem, nessa nova realidade mundial, a ciência e a inovação tecnológica têm levado os estudiosos a denominarem a sociedade de hoje, *sociedade do conhecimento, sociedade técnico informacional ou sociedade tecnológica*. Isso significa que o conhecimento, o saber e a ciência adquirem um papel muito mais destacado que anteriormente. Hoje as pessoas aprendem na fábrica, na televisão, na rua, nos centros de informação, nos vídeos, no computador e, cada vez mais, vão se ampliando os espaços de aprendizagem” (grifos no original).

³⁸ Esta referência está direcionada a UNESCO, considerada um dos 26 organismos ligados à ONU, conforme definição a seguir: “atualmente as Nações Unidas têm 26 programas, fundos e agências vinculados de diversas formas com a ONU apesar de terem seus próprios orçamentos e estabelecerem suas próprias regras e metas. Todos os organismos têm uma área específica de atuação e prestam assistência técnica e humanitária nas mais diversas áreas. São eles organizações separadas, autônomas, com seus próprios orçamentos e funcionários internacionais e estão ligados à ONU através de acordos internacionais. Inclusive, alguns são anteriores à criação da ONU, como por exemplo a Organização Internacional do Trabalho - OIT, que existe desde 1919 e a União Postal Internacional - UPU, criada em 1875” (ONU, s/d).

³⁹ Conforme encontramos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos “a satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente” (UNESCO, 1998, p. 3).

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação [...] de modo a fazer *recuar a pobreza*, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...] (UNESCO, 1996, p. 9, grifos nossos).

Buscou-se uma educação economicista e individual, onde os ‘menos favorecidos’ representaram uma ameaça à estrutura social vigente, sendo necessário o empenho da sociedade na luta ‘contra a pobreza’. Segundo o Relatório do Banco Mundial sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001, no “início de um novo século, a pobreza continua um problema global de enormes proporções” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. 19).

Os acordos internacionais centraram-se na perspectiva de amenizar o empobrecimento da população mundial, com o objetivo de atribuir qualificação para o desenvolvimento. Isso se deu a partir da constituição de novas diretrizes para a escolarização no final do século passado. Antonio (2010), contribuindo com o debate acerca da relação trabalho e educação, descreve que existiam dois movimentos que interferiam na formação dos filhos ou dos próprios trabalhadores: “[...] por um lado, a necessidade advinda das transformações tecnológicas para a escolarização da população; por outro, essa mesma escolarização centrou-se no projeto das forças representantes de acumulação do capital” (ANTONIO, 2010, p. 163).

Trata-se de uma qualificação dentro da lógica do capital, em uma perspectiva comunitária e de bem comum, o que incorporou as diversas formas de cidadania ativa. Os acordos firmados na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) chegaram aos países como um receituário de ações a serem seguidas. Os países E-9⁴⁰ teriam que desenvolver ações para melhorar seus índices de desenvolvimento educacional, sendo o Brasil parceiro para esse fim.

⁴⁰ O Brasil faz parte do grupo E-9, juntamente com Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, sendo um dos nove países mais populosos do mundo que se comprometeram a encarar a educação como fator de importância-chave para o desenvolvimento (UNESCO, 2006. p. 9).

2.2 A DÉCADA DE 1990 E A REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO NA CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A década de 90 do século XX foi marcada pela redefinição do papel do Estado, o que gerou mudanças na condução das políticas sociais. O Estado deixou de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, deixou de assumir a função de executor e prestador de serviços, transferiu as políticas sociais para o terceiro setor⁴¹.

A Reforma do Estado envolveu, sobretudo, maior grau de autonomia dos Organismos Internacionais em um discurso de modernização das ações do Estado, para a redução das desigualdades sociais, erradicação da pobreza e investimento nas pessoas, para que essas se tornassem mais envolvidas nos problemas da comunidade. A “noção de ‘participação da sociedade civil’ na promoção do desenvolvimento econômico e social tornou-se o grande mote das ações desses organismos” (MARTINS, 2009, p. 62).

A Reforma surgiu como estratégia para liberar a economia globalizada a partir da década de 1970, uma vez que o modo de produção encontrava-se em crise devido ao modelo de acumulação e superprodução. O modelo de acumulação fordista tinha no Estado de Bem-Estar Social (Social-Democracia ou keynesianismo)⁴² seu ponto central de equilíbrio mercantil. As políticas

⁴¹A terminologia “Terceiro Setor” vem da palavra inglesa *Third Sector* para definir as diversas organizações sem fins lucrativos (vinculadas ao setor público e o privado). Pretendia-se transferir os serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Bresser Pereira (1997, p. 8), descreve que: “desse modo, o Estado abandona o papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais, como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade”.

⁴²No Brasil não houve Estado de Bem-Estar Social, conforme destaca a professora Maria Luiza Amaral Rizzotti (s/d, p. 1) “isto porque, ao mesmo tempo, o sistema econômico brasileiro caracterizou-se pela interferência do Estado como agente econômico sobre as formas essenciais de acumulação, realizando com o fundo público os investimentos essenciais ao desenvolvimento econômico (meios de transporte, comunicações, indústrias de base e geração de energia, entre outros). Implantou-se aqui um sistema de proteção social que, subordinado às instituições políticas e econômicas nacionais, desenvolveu-se marcado pelo papel hegemônico que o modelo de desenvolvimento conservador desempenhou na trajetória brasileira: ao invés de respostas políticas apropriadas às demandas dos movimentos sociais organizados, as políticas sociais brasileiras caracterizaram-se, de modo geral, como elementos periféricos no sistema de repressão aos

keynesianas⁴³ usavam o Estado para controlar as políticas fiscais (impostos, taxas de juro, entre outros), o que ameaçava os fundos públicos, oferecendo, portanto, um equilíbrio na balança comercial (valorização e desvalorização da moeda, importação e exportação).

Isso resultou na mudança das políticas intervencionistas do Estado, exigindo que este não interviesse na economia. Bresser Pereira (1997, p. 20), destaca que “a reforma do Estado é vista frequentemente como um processo de redução do tamanho do Estado, envolvendo a delimitação de sua abrangência institucional e a redefinição de seu papel”.

O que se previa na Reforma era conter gastos e remediar a crise. Dessa maneira, buscava-se a estabilidade monetária, objetivando-se conter a inflação, estimular a competição, flexibilizar as relações trabalhistas, compor uma estrutura descentralizada. O segundo momento ocorreu a partir da década de 1990, onde houve uma reorganização do capitalismo. O neoliberalismo passou a ser rediscutido, devido aos resultados alarmantes de desemprego e agravamento da pobreza, o que provocou algumas mudanças na condução das políticas sociais, “[...] mediante o reconhecimento da gravidade da situação socioeconômica [...] reforçou-se a retórica da ‘reforma’ como um caminho para a promoção das chamadas políticas sociais” (SILVA, 2003, p. 57).

O modelo de acumulação fordista⁴⁴ já não era suficiente e entrou em crise devido ao acúmulo de produção em suas grandes linhas de montagem. Nesse modo de produção havia uma forte divisão do trabalho, uso de esteira mecânica, desenvolvimento das habilidades manuais, uso de gerência geral e gerência científica (quem pensa e quem executa), máxima racionalização do trabalho, grande

movimentos sociais e de controle social que a burguesia nacional logrou empreender ao longo da recente história nacional”.

⁴³ Estado assistencial que garante padrões mínimos de educação, saúde, habitação, renda e seguridade social a todos os cidadãos. O Brasil nunca chegou a estruturar um Estado de Bem-Estar semelhante à países da Europa.

⁴⁴ O regime de acumulação fordista teve a sua origem nos Estados Unidos e no pós-guerra irradiou-se para o mundo. Destaca-se por sua linha de montagem automática para o aumento da produtividade. David Harvey (1993, p. 121), ressalta [...] “o que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução do trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.”

expansão produtiva, ou seja, havia uma grande concentração na produção em massa. A crise do sistema fordista de produção teve início no final dos anos 60.

O modelo pós-fordista⁴⁵ fundamentou-se na ideia de flexibilidade⁴⁶. O objetivo foi atrair um mercado cada vez mais competitivo, por isso, se trabalhava com estoques reduzidos, voltando-se para a fabricação de pequenas quantidades, devido os mercados serem totalmente competitivos e rápidos. Houve, portanto, uma nova reorganização nas relações de trabalho, ou seja, buscou-se mudar a forma de produzir (produção em pequena escala, primeiro vender, depois fabricar), criaram-se novas formas de contratações e de regulamentos trabalhistas, (contrato, banco de horas, terceirização, trabalho em casa, férias coletivas).

Mesmo havendo mudanças na esfera do trabalho, as relações que já eram precarizadas tornaram-se mais intensivas e exaustivas, individualizaram-se ainda mais o próprio trabalho, aumentando, contudo, a competição (ganho por produtividade, trabalhador polivalente, autônomo, empreendedor, arrojado, espontâneo, criativo), diferentemente do que ocorria no sistema taylorista-fordista.

Não há mais parcelamento do trabalho na linha de montagem fordista, mas trabalho realizado em equipes aptas, com flexibilidade na organização do trabalho e maquinário multifuncional, para produzir produtos diferenciados e individualizados. Ocorre, então, uma mudança no perfil do trabalhador. Anteriormente necessitava-se de trabalhadores sem especialização ou conhecimentos especiais para a realização de tarefas simples e repetitivas. Com o modelo da Toyota, o trabalhador assume perfil polivalente, isto é, para atender as demandas individualizadas do mercado, o trabalhador deve possuir relativa especialização ou conhecimento técnico e ter a capacidade de realizar atividades distintas e com máquinas diferenciadas (OLIVEIRA, 2006, p. 6).

Com a precarização do trabalho, ou seja, com “a vigência do novo capitalismo flexível, com o surgimento de novas modalidades de contratação salarial, desregulação da jornada de trabalho e instauração de novos modos da remuneração

⁴⁵O modelo pós-fordista surgiu a partir da crise econômica que tornou-se explícita na década de 1970. Houve mudanças do padrão fordista/taylorista para o regime de flexibilização, buscou-se a superação da rigidez produtiva de processos, mercados e trabalhadores (HARVEY, 1993).

⁴⁶Flexibilidade ou acumulação flexível destaca-se pelo “surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação [...]” (HARVEY, 1993, p.140).

flexível” (ALVES, 2010, p. 2), sobretudo com a insuficiência do trabalho remunerado, o trabalho voluntário⁴⁷ tornou-se uma prática de cidadania ativa⁴⁸.

Está implícita nessa argumentação a ideia de que o trabalho não remunerado é capaz de gerar a inclusão social e transformar a sociedade. Shiroma (2001, p. 8) descreve que “em suma, o trabalho não remunerado também foi visto como veículo para integração, desarticulada, porém, de qualquer vínculo com igualdade e justiça social”.

Esse discurso estava pautado como sinônimo de cidadania. Ser cidadão nesse contexto significava:

[...] ser membro de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior do qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres. Do mesmo modo, e explicitamente para os clássicos e implicitamente para os contemporâneos, os indivíduos são essencialmente regidos pelo interesse pessoal, o que faz com que as desigualdades sociais sejam uma consequência inevitável do processo social (TONET, 2005, p. 159).

Os cidadãos, ao empregarem suas habilidades, poderiam resolver os problemas da comunidade. Considera-se, portanto, que “[...] o trabalho voluntário é, em suas origens, produto histórico do capitalismo, ou seja, surge no âmbito da *relação capital*. Isso significa que ele vai assumindo várias formas e contradições ao longo do processo histórico” (SILVA, 2005, p. 189, grifos no original).

Houve um forte discurso de descentralização, atribuindo responsabilidades às unidades administrativas e aos cidadãos “[...] explicava-se assim que o aparelho do Estado não mais executaria as políticas sociais nas diversas frentes. Passaria a delegar sua execução às denominadas organizações públicas não estatais”

⁴⁷Ressalta-se que para o MST, o trabalho voluntário tem outra dimensão, e está relacionado a um trabalho político-organizativo “[...] a historiografia acerca do MST, da atualidade do capital e dos desafios do trabalho e da cultura da organização, nos permitiram afirmar a hipótese de que o trabalho voluntário abre possibilidades concretas para a objetivação de um trabalho político-organizativo, que é educativo na medida em que cria indícios de um modo de reprodução social centralizado no trabalho, na luta social e na cultura do coletivo, como também de rupturas com o modo de reprodução social centralizado no capital (SILVA, 2005, p. 17).

⁴⁸A prática de cidadania ativa integra a lógica do capital, não se trata de uma cidadania crítica, e esta não é sinônimo de liberdade, conforme aponta Ivo Tonet (2005) em seu livro “Educação, cidadania e emancipação humana”.

(NEVES, 2010, p. 182). Abriram-se processos concorrenciais entre setores da atividade pública e setores privados (público não-estatal⁴⁹ e terceiro setor⁵⁰).

A descentralização das responsabilidades públicas para a sociedade civil surgiu com o discurso de dar autonomia administrativa e gerar mecanismos para garantir maior participação da comunidade local, sobretudo na gestão e financiamento dos recursos. No entanto, essa tentativa foi criar mercados (ou quase mercados), transformando a ideia de serviço público para serviço para clientes.

O Estado não deixou de intervir nas relações sociais. Pretendia-se ‘reformar’ o serviço público e o que se buscou foram estratégias nas empresas privadas para prestação de serviços. Dessa forma, configurou-se uma maneira empreendedora de administrar o que é público, levando a comunidade a agir em sinônimo de uma cidadania ativa e solidária, valorizando o trabalho voluntário e do terceiro setor. Essas ideias advinham da ideologia neoliberal, que induzia esse pensamento e essas práticas.

Houve, portanto, uma reestruturação produtiva do capitalismo mundial, por meio do qual os Estados foram obrigados a fazer suas reformas. A partir da década de 1990 pode-se notar um forte discurso para a modernização da educação, para adequá-la a um mercado competitivo a partir da reestruturação do capitalismo globalizado, sobretudo, nas relações de trabalho. A globalização destacou-se no “[...] processo de intensificação das relações sociais, como também estabeleceu um desenvolvimento desigual que tanto fragmentou quanto introduziu novas formas de interdependência mundial” (SILVEIRA, 1999, p. 441).

⁴⁹ A Reforma do Estado previa nos objetivos econômicos a estabilização e o desenvolvimento, para isso “[...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatização de empresas estatais. Neste plano, entretanto, salientamos outro processo tão importante quanto, e que, no entanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (BRASIL, 1995, p. 12). De acordo com o Plano Diretor, público não-estatal é constituído pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de indivíduos ou grupos, e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público.

⁵⁰ A expressão “terceiro-setor” pode considerar-se também adequada na medida em que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada e a estatal, mas se limita ao não-estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle. A expressão “não-governamental” é anglicismo que reflete uma confusão entre Estado e governo e, finalmente, a expressão “sem fins lucrativos” carece de limites porque as organizações corporativas também não têm fins lucrativos, sem que por isso sejam necessariamente públicas. O que é estatal é, em princípio, público. O que é público pode não ser estatal, se não faz parte do aparato do Estado (BRESSER PEREIRA; GRAU, 1999, p.16-17).

A globalização significou a mundialização da economia, uma inter-relação dos sistemas monetários internacionais. Essa integração econômica possibilitou a comercialização de produtos para o mundo todo. Isso levou o monopólio das grandes corporações, gerando fusão e concentração cada vez maior de capital. Sobressaíram-se o predomínio do capital financeiro, o avanço dos meios tecnológicos, a diluição das fronteiras e a financeirização da economia global. Dessa forma, as empresas tornaram-se mais competitivas.

Nesse processo de reestruturação, pode-se destacar a descentralização das responsabilidades públicas para a sociedade civil, com o discurso de dar autonomia administrativa e pedagógica às escolas, eliminar a burocracia, descentralizar e reorganizar a gestão, ou seja, gerar mecanismos destinados a garantir maior participação da comunidade local na gestão e financiamento do ensino.

Assiste-se, por isso, a tentativa de criar mercados (ou quase-mercados) educativos, transformando a ideia de 'serviço público' em 'serviço para clientes', onde o 'bem comum educativo' para todos é substituído por 'bens' diversos, desigualmente acessíveis (BARROSO, 2005, p. 742).

Para amenizar a pobreza e os conflitos sociais, houve um forte movimento em prol do capital humano⁵¹ e do capital social, como fatores de produtividade, tentando amenizar as consequências econômicas e culturais que incidem sobre as pessoas. Segundo os defensores⁵² da teoria do capital humano⁵³, o investimento

⁵¹ A teoria do capital humano justifica os investimentos na área educacional como uma forma de retorno para o trabalho e para o capital (SCHUTZ, 1973). Segundo o ideário do capital humano, os retornos com o investimento serão para a obtenção de lucros e para a melhoria dos salários dos trabalhadores. Salários altos indicariam qualidade do capital humano, conhecimentos e habilidades elevados.

⁵² A teoria do capital humano surgiu através de economistas como Adam Smith (1776), com a obra a Riqueza das Nações, Alfred Marshall (1920) com o livro 'Os princípios econômicos do mais valioso investimento dos capitais, os seres humanos'. A teoria teve seu pleno desenvolvimento na escola de Chicago, com os teóricos da economia Gary Becker, Jacob Mincer e Theodore Schultz (NETTO, 2006, p. 01).

⁵³ Esta conclusão está na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, amplia a produtividade econômica, ou seja, as taxas de lucro do capital. Portanto "essa noção foi produzida com base num determinado conceito de capital, derivado das teorias econômicas neoclássicas, que o tomam como quantias de dinheiro, riquezas, fatores, recursos, meios ou provisões, formados pelo excedente da produção sobre o consumo e utilizados na produção e circulação de bens e serviços, as mercadorias. Assim, instalações, equipamentos e estoques, se e quando utilizados para essa finalidade, seriam capital. Por analogia, conhecimentos e habilidades dos trabalhadores empregados nas atividades produtivas também passaram a ser

nas pessoas aumenta a produtividade econômica. Schultz (1973, p. 32) descreve que “os economistas sempre souberam que as pessoas são parte importante da riqueza das nações”. Um contraponto a essa teoria é defendida por Frigotto (1993), o qual expõe que:

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista macroeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1993, p.41).

A teoria do capital humano⁵⁴ foi incorporada a partir do viés econômico. Parte-se da ideia de que o trabalho será mais produtivo se houver investimento nas pessoas. O aumento na produtividade e na qualidade ocorrerá pela intensidade de treinamento. Assim, cada trabalhador se desenvolverá ao longo de sua vida, “[...] a medida em que as despesas para aumentar as capacitações técnicas aumentam, aumentam também o valor de produtividade do esforço humano (trabalho), produzem elas uma taxa de rendimento positiva” (SCHUTZ, 1973, p. 40).

As taxas de rendimento positivas se dão, sobretudo, para o aumento da produção de capital, ou seja, as habilidades dos trabalhadores empregados nas atividades produtivas irão ampliar os rendimentos do capitalista. No entanto, o capital humano não é algo de propriedade dos empresários. “Nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui” (SCHUTZ, 1973, p. 53).

A doutrina neoliberal⁵⁵, devido às suas características ideológicas contemporâneas, retoma o pensamento liberal⁵⁶ e conservador do século XVIII e

considerados como capital, originando a chamada teoria do capital humano” (MACHADO, 2010, p. 2).

⁵⁴“A característica definitiva do capital humano é de que é ele parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfação futura, e de futuros rendimentos, ou ambas as coisas” (SCHUTZ, 1973, p. 53).

⁵⁵ Pode-se dizer que o neoliberalismo, de modo semelhante, é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil - e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiromundismo e o desenvolvimentismo latino-americano (MORAES, 2001, p. 04).

⁵⁶ Segundo Moraes (2001, p. 9), quando se utiliza a expressão “liberal no continente europeu, o que se tem em vista é aquele pensador ou político que defende as idéias econômicas do livre mercado e

XIX. As características do Estado neoliberal são: direito individual, sobretudo no mercado; privatização; livre mobilidade do capital; abertura financeira; desregulamentação do mercado, entre outros.

A ideologia neoliberal contemporânea é, essencialmente, um liberalismo econômico⁵⁷, que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade de iniciativa empresarial, rejeitando de modo agressivo, porém genérico e vago, a intervenção do Estado na economia. Esse liberalismo econômico é distinto do liberalismo político, interessado nos direitos individuais do cidadão e num regime político representativo e adequado ao exercício daqueles direitos (BOITO JR, 1999, p. 23).

O ideário neoliberal⁵⁸ não se deu da mesma maneira em toda parte do mundo. Não há uma homogeneização de ideias. No entanto, a harmonia social sempre esteve em pauta como um ideário de máximo desenvolvimento da nação. Para o capitalismo continuar existindo é necessário a reprodução das relações entre capital e trabalho. Nesse sentido, a ideologia busca explicar que o capitalismo é a única forma de produção e de desenvolvimento humano.

Analisar as transformações ocorridas na década de 1990 nos faz compreender o perfil do trabalhador que a escola deveria formar para o mercado de trabalho e perceber as propostas dos organismos internacionais nas conduções das políticas educacionais, em um capitalismo globalizado. Essa retomada faz-se necessário, também, para entendermos em que contexto a Educação do Campo foi

crítica a intervenção estatal e o planejamento. São aqueles que se opõem ao socialismo e à democracia, ao Estado de bem-estar-social. Mas a palavra 'liberal' nos Estados Unidos quer dizer quase o contrário: ela se aplica principalmente a políticos intelectuais alinhados com o partido democrata e que apóiam a intervenção reguladora do Estado e a adoção de bem-estar-social, programas que os neoliberais recusam”.

⁵⁷ Adam Smith (1723 – 1790) é considerado o mais importante teórico do liberalismo econômico. Sua obra ‘A riqueza das nações’ retrata o movimento da época, analisa a conjuntura da produção manufatureira, a criação de máquinas, a divisão social do trabalho, a racionalização do tempo, entre outros.

⁵⁸ Moraes (2001, p. 3) descreve que o termo neoliberalismo leva a vários significados: 1º Uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social; 2º Um movimento intelectual organizado que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *thinktanks*, isto é, centros de geração de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos; 3º Um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações internacionais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional - FMI.

construída, e o que objetivou os movimentos sociais do campo. Percebe-se, portanto, que contraditoriamente à lógica do capital, há um movimento de resistência, que reivindica seus interesses, conforme descrito a seguir.

2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ A PARTIR DE 1990

A Educação do Campo está sendo construída no movimento de uma escola contrária à Educação Rural. Nesse contexto, o campo se torna lugar de resistência para a permanência de milhares de famílias que buscam sobreviver na lógica do agronegócio. “[...] o campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001a, p. 1).

No decorrer do texto podemos observar que a Educação do campo surge como bandeira de luta dos movimentos sociais a partir da década de 1990. Está vinculada aos interesses da classe trabalhadora em sua diversidade. Mesmo que ocorram conquistas nessa trajetória, ainda há uma ausência de políticas educacionais para o campo brasileiro, principalmente, para a Educação Infantil, a qual corresponde a primeira etapa da Educação Básica.

Entende-se por “escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010, § 1º). Independentemente de onde a escola esteja situada (zona rural ou urbana), o que vai definir se ela é uma escola do campo são os sujeitos que ela atende. As políticas de educação do campo destinam-se, portanto, aos:

[...] agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010, § 1º).

As articulações em defesa da Educação do Campo nasceram no contexto de neoliberalismo tardio no Brasil⁵⁹ e desenvolveram-se a partir da organização da sociedade civil.

É preciso compreender que a educação do campo não emerge no vazio e nem na iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais de sobrevivência para todos (VENDRAMINI, 2007, p. 123).

Alguns movimentos em defesa de uma educação no campo brasileiro se consolidaram ainda no período Vargas (1930 – 1945), onde o Estado, pressionado por grupos e movimentos sociais, começou a dar uma atenção maior para a educação destinada à população do campo, principalmente para a questão do analfabetismo (BRASIL, 2001a).

As intensificações dessas articulações datam de 1997, tendo como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - I ENERA. Esse encontro oportunizou a elaboração “Do Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”.⁶⁰

No Brasil chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto Neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por esta razão nos manifestamos (MANIFESTO DAS..., 1997, p. 1).

⁵⁹ Lima (2005, p. 40), destaca que o motivo para a adoção tardia do neoliberalismo no Brasil pode ser creditado à luta contra a ditadura militar brasileira, que foi se fortalecendo com a criação do Partido dos Trabalhadores, da Central Única dos Trabalhadores, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra na década de 1980 e com a crise econômica que foi corroendo as bases de sustentação do regime militar. O governo Collor de Mello tentou levá-lo a cabo, mas naufragou diante de sua escassa base de apoio social e diante dos escândalos de corrupção. O governo Itamar, que foi o vice e assumiu a presidência após o *impeachment* de Collor, promoveu privatizações, mas o projeto tomou corpo com o governo Fernando Henrique Cardoso, na segunda metade da década de 1990.

⁶⁰ Em anexo encontram-se os seguintes documentos: anexo 1 – Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. Anexo 2 - Documento-síntese do Seminário da articulação nacional por uma educação básica do campo Cajamar/SP, novembro de 1999. Anexo 3 - Manifesto do Fórum Nacional de Educação do campo - FONEC, realizado de 15 a 17 de agosto de 2012, em Brasília.

O I ENERA foi o ponto de partida para o início da articulação da Educação do campo e, em 1998, houve a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo⁶¹, cujo objetivo foi construir políticas públicas que garantissem o direito à educação às populações do campo. Caldart (2004) chama a atenção para os seguintes pontos que acompanham a trajetória da Educação do campo desde a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998). São eles:

1ª) O campo do Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra.

2ª) A Educação Básica do Campo está sendo produzida nesse movimento, nessa dinâmica social, que é também um movimento sócio cultural de humanização das pessoas que dele participam.

3ª) Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada nesse movimento (CALDART, 2004a, p. 89).

A Educação do Campo nasceu⁶², portanto, do movimento de uma nova escola, em contraponto à Educação Rural, que foi instituído pelo Estado brasileiro subordinado aos interesses do capital. Surge das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (MANIFESTO DO..., 2012, p. 1).

A Lei nº 9.394/96 (LDB), em relação à Educação Básica para a população rural, estabelece no Capítulo II “Da Educação Básica” Seção I “Das Disposições Gerais”, os seguintes princípios:

Artigo 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

⁶¹ Estiveram presentes nesse encontro: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, O MST, O UNICEF, a UNESCO e a Universidade de Brasília - UNB (PARANÁ, 2006).

⁶² Esse processo tem como resultado a aprovação de políticas educacionais, entre as quais, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (1998) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) (COUTINHO, 2009).

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

No artigo 28 da LDB 9394/96 há o reconhecimento da diversidade sócio-cultural na educação brasileira. Esse artigo possibilitou a construção das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002)⁶³, documento considerado marco do direito à educação nos territórios rurais. No entanto, nota-se que a prioridade ainda não é a educação para criança que vive no campo, na medida em que visa a “adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996), ou seja, a prioridade ainda é o trabalho para auxiliar na produção econômica.

A adequação do calendário escolar à época de plantio e colheita na zona rural (artigo 28) aparece apenas como um aporte à produção econômica, e não como uma concepção de formação humana. O horizonte histórico que se almeja é a formação para o trabalho, e não para o crescimento intelectual dos sujeitos que vivem no campo. Essa adequação ao trabalho produtivo são as premissas contidas nas bandeiras de luta dos movimentos sociais. Essa concepção ainda é uma perspectiva e não uma realidade conquistada, ou seja, é um antagonismo entre o que está na lei e o que representa aos movimentos sociais do campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002) foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e contemplam um conjunto de preocupações conceituais e estruturais na conjuntura das reivindicações dos movimentos sociais pelo direito à educação. Nas Diretrizes encontramos a identidade das escolas do campo, conforme descrito a seguir:

⁶³ As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, teve como bases o disposto na Lei nº 9.394 (nos artigos 23, 26 e 28), de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação e no Parecer CNE/CEB 36/2001, relatora: Edla de Araújo Lira Soares.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida 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).

O reconhecimento da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, as diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, entre outros, é um reconhecimento da diversidade existente “[...] porque contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais” (BRASIL, 2007, p, 17).

No ano de 2003⁶⁴, foi instituído o Grupo Permanente de Trabalho - GPT pela Portaria nº. 1374 de 03/06/03, com a atribuição de articular as ações do Ministério da Educação (MEC) e fomentar o debate entre Estado e sociedade pertinentes à Educação do campo. O GPT, no decorrer de sua construção, buscou divulgar e efetivar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo nas instituições que integram os sistemas municipal e estadual de ensino.

Em resposta às demandas, no ano de 2004, o Ministério da Educação criou a Coordenação-Geral de Educação do campo⁶⁵, integrada à nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD - que, em articulação com os sistemas de ensino, implementou políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, escola indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. Esse fato “[...] significou a inclusão na estrutura estatal

⁶⁴ No ano de 2003 o governo Lula começou a elaborar o Plano Plurianual de seu mandato (previsto no artigo 165 da Constituição Federal e regulamentado pelo Decreto nº 2.829, de 29 de outubro de 1998). Nesse documento consta a implementação de uma política capaz de priorizar a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar. Sendo que “a reforma agrária, como política estratégica de enfrentamento da pobreza no campo e da crise social, juntamente com a valorização da agricultura familiar e o estímulo à economia solidária” (BRASIL, 2004).

⁶⁵ A Coordenação-Geral de Educação do campo responde pela coordenação do Plano Plurianual (PPA), pertencente ao Programa de Educação para a Diversidade e Cidadania, a qual abrange alguns segmentos da população residente no campo.

federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades” (SECAD, 2007, p, 12).

A II Conferência Nacional por uma Educação do campo ocorreu em Luziânia (GO), em 2004. O objetivo dessa conferência foi discutir como efetivar no Brasil uma educação específica para as pessoas que vivem no campo, no âmbito das políticas públicas.

Em 2008 foram aprovadas as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, CNE/CEB – Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Segundo as Diretrizes:

Artigo 1º A Educação do campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§1º A educação do campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivo a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível de Educação Básica (BRASIL, 2008).

Outro aspecto importante é a localidade das escolas do campo. Elas devem estar na própria comunidade, conforme descrito no Artigo 3º do referido documento: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008). Dessa forma, ao mesmo tempo, estimula a (re) criação de escolas locais e diminui o uso de transporte escolar para localidades muito distantes.

A Carta de Porto Barreiro foi resultado da II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, realizada em Porto Barreiro, Estado do Paraná, de 02 a 05 de novembro de 2000. Estiveram reunidos 450 educadores, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações (movimentos sociais populares e sindicais, universidades, ONGs e prefeituras).

O objetivo dessa conferência foi apresentar as demandas da realidade paranaense para o desenvolvimento de políticas públicas da Educação do campo.

A maior parte da população do campo sofre com a ausência de políticas públicas adequadas para suprir suas demandas. Além do impedimento do acesso à terra, há grandes dificuldades para conquista de uma política agrícola e de infraestrutura básica para o campo. Inexiste na maioria dos municípios: eletrificação do campo, saneamento básico, telefonia, transporte coletivo, saúde, escolas, correios, centros de cultura, esporte e lazer (PARANÁ, 2010, p. 53).

Concomitantemente à realização da II Conferência Paranaense por uma Educação Básica do Campo, criou-se em 2001 a Articulação Paranaense por uma Educação do campo. Após a formação da Articulação foi reivindicado junto ao governo do Estado a criação de um departamento específico para a Educação do campo, na Secretaria de Estado da Educação – SEED. Essa solicitação foi atendida “[...] com a mudança de governo ocorrida em 2002, quando foi criada na SEED a Coordenação da Educação do campo. Desde então, a educação do campo passou a ter um espaço de articulação entre o poder público e a sociedade civil organizada” (PARANÁ, 2006, p. 22).

O I Seminário Estadual da Educação do campo, realizado de 9 a 11 de março de 2004, em Faxinal do Céu – PR, com o tema “Construindo Políticas Públicas”, foi promovido pela Coordenação de Educação do campo, da Secretaria de Estado do Paraná - SEED/PR, com apoio do Ministério da Educação - MEC e da Articulação Paranaense por uma Educação do campo⁶⁶.

No ano de 2005 foi publicado o Caderno Temático: Educação do campo, resultado do I Seminário Estadual da Educação do campo com a participação dos professores: Bernardo Mançano Fernandes⁶⁷, Roseli Salette Caldart⁶⁸, Sonia Fátima

⁶⁶ Contou com a participação: Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR); Associação Projeto Educação do Assalariado Rural Temporário (APEART); Casas Familiares Rurais (CFR); Coordenação Regional dos Atingidos por Barragens do Rio Iguaçu (CABRI); Comissão e Pastoral da Terra (CPT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato); Universidades, militantes dos movimentos sociais, ONGs, professores e gestores de escolas municipais e estaduais do Paraná que atuam na realidade do campo.

⁶⁷ Bernardo Mançano Fernandes atualmente é professor Doutor da Universidade Estadual de São Paulo (UNESP), campus de Presidente Prudente. Atua nas áreas de geografia agrária e

Schwendler⁶⁹, Miguel Gonzalez Arroyo⁷⁰ e Maria Socorro Silva⁷¹. As considerações propostas no I Seminário Estadual da Educação do campo contribuíram para formular o Plano Estadual referente à Educação do campo.

Em abril de 2005 foi realizado o II Seminário Estadual de Educação do campo no Paraná, contando com a participação de membros da SEED, das Instituições de Ensino Superior, de movimentos⁷² e organizações sociais. A Carta do Paraná - resultado desse Seminário - teve como objetivo principal a sensibilização dos gestores públicos na implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, além do mapeamento das demandas específicas do Estado e dos Municípios e a socialização de experiências locais desenvolvidas pelo Governo Estadual, Governos Municipais, Organizações Não-governamentais e Movimentos Sociais (PARANÁ, 2010).

Nessa trajetória por Educação do/no Campo, compreende-se que os movimentos sociais colocaram em pauta de discussão⁷³ a formação de educadores⁷⁴ para atuar na especificidade social e cultural dos povos que vivem em territórios rurais. “Com relação a essa realidade, os movimentos sociais vêm

movimentos sociais. É coordenador do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos da Reforma Agrária (NERA) da referida Universidade.

⁶⁸ Roseli Salette Caldart é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Participa do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e da Articulação Nacional por uma Educação do campo. Atua na área de formação de educadores e atualmente compõe a equipe de coordenação de um dos projetos-piloto do curso de Licenciatura em Educação do campo, iniciado em 2007.

⁶⁹ Sonia Fátima Schwendler é professora Adjunta da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Estudos Hispânicos pela Universidade de Londres.

⁷⁰ Miguel Gonzalez Arroyo é Professor Titular Emérito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Acompanha propostas educativas em várias redes estaduais e municipais do país.

⁷¹ Maria do Socorro Silva é professora da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

⁷² Entre os movimentos sociais participantes do II Seminário Estadual de Educação do campo no Paraná estava presente o MST.

⁷³ Arroyo (2007, p. 1) descreve que os movimentos sociais do campo colocaram na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação dois pontos básicos: “[...] o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado em assumir políticas públicas que garantam esse direito”.

⁷⁴ Formação de educadores em uma perspectiva de construção de uma Pedagogia engajada na luta social de transformação da realidade (ALMEIDA; ANTÔNIO; ZANELLA, 2008).

acumulando experiências de cursos de formação, em convênio com escolas normais e cursos de pedagogia” [...] (ARROYO, 2007, p. 1).

Uma das bases para pensar e afirmar a demanda de formação dos educadores é o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. No Artigo 5º, inciso 2, tem-se a formação como uma questão garantida em suas demandas locais.

2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

As primeiras experiências de cursos superiores para a formação de professores da Educação Básica foram denominadas Pedagogia da Terra⁷⁵ e datam da década de 1990. Eles foram reivindicados em vários Estados⁷⁶ do Brasil. No Paraná, as primeiras discussões ocorreram na II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, realizada na cidade de Porto Barreiro no ano de 2000. A partir dessa conferência, foram realizadas negociações⁷⁷ com alguns instituições de ensino superior, entre elas a UFPR que cogitou a ideia do Curso de Formação de Educadores ser feito a distância, o que não veio a acontecer. Em 2001 houve negociações com a Unioeste. Posteriormente as negociações foram com a UEPG, e no ano de 2002 tiveram iniciativas na UEM, que por situações políticas, burocráticas⁷⁸ e ideológicas, tardaram a acontecer⁷⁹.

⁷⁵ “Construída pelo Setor Nacional do MST, a proposta pedagógica que sustenta a Pedagogia da Terra – que atualmente recebe a participação e a contribuição de outros movimentos sociais populares organizados no movimento internacional da Via Campesina é uma referência para o ensino, a pesquisa e a extensão na graduação e, ainda, a orientação, na pós-graduação, que se fazem em várias Universidades do país” (ALMEIDA; ANTÔNIO; ZANELLA, 2008, p.10).

⁷⁶ O primeiro curso de Pedagogia da Terra ocorreu na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul – UNIJUI, com sede na cidade de Ijuí – RS, em 1998. No ano de 1999 encontramos registros de formação de professores na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, no ano de 2000 a Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, a Universidade do Pará UFPA, a Universidade do Rio Grande do Norte – UFRN, a Universidade Federal de Rondônia e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS, iniciaram seus cursos de Pedagogia da Terra.

⁷⁷ Negociações propostas pela Articulação Paranaense por uma Educação no Campo, organização não-governamental que reúne membros de entidades ligadas à questão da terra, com representantes do MST de Estudos, Orientação e Assistência Rural, entre outros.

⁷⁸ Um dos grandes problemas enfrentados para a efetivação dos cursos foi encontrar uma fundação que gerisse os recursos financeiros disponibilizados pelo INCRA.

Naquele momento, as discussões avançaram a ponto de se efetivar na Unioeste, campus de Francisco Beltrão/PR⁸⁰, o Curso de Pedagogia da Terra⁸¹, autorizado pelo decreto nº 3315, de 07/07/2004, vinculado a Pró-reitoria de graduação dessa universidade. O início das aulas ocorreram em agosto de 2004⁸², após vestibular especial⁸³ com oferta de 50 vagas. Para que fosse efetivada a inscrição, o candidato deveria comprovar vínculo com a Educação do campo. No ano de 2006 o Conselho Estadual de Educação do Paraná – CEE finalizou o processo de reconhecimento do referido curso⁸⁴.

O processo de elaboração desse curso constituiu-se uma parceria entre o Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária – INCRA, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, os Movimentos Sociais do Campo, a Fundação de Apoio ao Ensino de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação – FUNDEP (Cascavel-Pr) e a Unioeste. Alguns professores⁸⁵ que participam da construção do curso da Unioeste entendem que:

⁷⁹ A tramitação para a autorização do curso nas Universidades muitas vezes coincidem com momentos de mudanças na administração (Reitoria e mudança no quadro de pessoal), que torna o processo mais demorado.

⁸⁰ O Parecer do CEE/CES Nº 18/09 autorizou a alteração do funcionamento do Curso de Pedagogia da Terra para o Campus de Cascavel, com início em 2009.

⁸¹ O Curso de Pedagogia da Terra tem o objetivo de preparar pedagogos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase para a Educação da Infância e de Jovens e Adultos.

⁸² O curso está estruturado em períodos anuais de 4 anos, e a sua estrutura curricular segue os princípios da Pedagogia da Alternância, disposto em dois tempos distintos. O primeiro é o Tempo-Escola - TE, entendido como tempo presencial onde os estudantes estão junto à Universidade ou em outro local. O segundo é o Tempo-Comunidade - TC, no qual os educandos estão em suas comunidades, desenvolvendo suas práticas. “As disciplinas estão relacionadas entre si por meio de eixos temáticos: Educação; Infância; Jovens e Adultos; Práticas Educativas e Pesquisa: Sociedade; Educação e Conhecimento” (ALMEIDA; ANTÔNIO, 2008, p.29). Os planos de Curso de todas as disciplinas são organizados a partir das necessidades teórico-metodológicas da formação do pedagogo. Arroyo (2012, p. 359) destaca que a “concepção e a política de formação de professores do campo vão se construindo na conformação da educação do campo”. Nesse processo, verifica-se a intenção de superação de uma única forma de formação de docente para a educação Básica a qual privilegia a educação urbana.

⁸³ Prova escrita nas áreas de conhecimento em língua portuguesa, história, geografia, matemática, física e química, redação na forma de memorial descritiva e língua espanhola.

⁸⁴ Processo nº 853/06, Protocolo nº 8.761.464-6, Parecer nº 331/06 aprovado em 30/08/2006 – Conselho Estadual de Educação do Paraná.

⁸⁵ O quadro do magistério é composto por docentes de diversos campi da Unioeste e docentes vinculados aos movimentos sociais do campo que participam como convidados.

A Universidade Pública tem uma função social para a emancipação da classe trabalhadora, ainda que não compreendida por muitos, em toda a sua amplitude. Acreditamos que nessa iniciativa de criação do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo, empreendida entre Universidade e Movimentos Sociais, estamos contribuindo na construção de políticas públicas para a educação, estendendo para o mundo real o conhecimento produzido (ALMEIDA; ANTÔNIO; ZANELLA, 2008, p.15).

Nesse entendimento, a educação constitui-se em uma das possibilidades de construção de uma sociedade que permita aos seres humanos desenvolvimento nos aspectos ambientais, éticos e políticos, independentemente do lugar onde se vive. Por isso, considera-se que a concepção política e pedagógica do curso deva formar pedagogos “com capacidade de dominar o conhecimento pedagógico e os conteúdos das disciplinas específicas, mas acima de tudo, constituírem-se como sujeitos de uma nova práxis educativa” (ALMEIDA; ANTÔNIO; ZANELLA, 2008, p.26).

A construção da práxis educativa se faz a partir dos Princípios da Proposta Pedagógica, na apreensão e interpretação da realidade, no pressuposto teórico do materialismo histórico-dialético, pois,

Suas bases são os princípios histórico-sociais de construção de sujeitos, a partir da própria realidade social, identificado nas concepções do humanismo histórico, da filosofia da práxis, da pedagogia do oprimido fundamentadas nas experiências da educação socialista e da educação popular, num movimento de afirmação e construção prática e teórica da Educação do campo (ALMEIDA; ANTÔNIO; ZANELLA, 2008, p. 27).

As propostas dos movimentos sociais estão pautadas em princípios políticos, definidos em um projeto de sociedade sob perspectiva de buscar superar as relações de opressão, dominação e desigualdades que são intrínsecas à sociedade capitalista. A educação continua em pauta de reivindicações pelos movimentos sociais, na luta por melhorias de escolas e para que ela seja financiada pelo Estado.

Nesse processo de construção da Educação do campo, a partir da década de 1990, verifica-se que houve um discurso pela igualdade de acesso à educação. Entretanto, esse ideário não é o mesmo para ricos e pobres “[...] Quando o alvo é a população pobre, negra, e de zona rural, essas políticas se pautam por um discurso

da necessidade de atender pobremente a pobreza” (ROSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002, p. 1, grifos nossos).

Esse discurso de “atender pobremente a pobreza” está associado ao fato de que se deve minimizar as desigualdades sociais, ou seja, não se pretende acabar com a pobreza. Nessa lógica, a educação básica ocupa papel fundamental no ideário de intervenção social para a superação das desigualdades sociais, como demonstram as orientações do Banco Mundial:

A educação é uma ferramenta importante para o desenvolvimento econômico e social. É um elemento crucial de estratégia do Banco Mundial para ajudar os países a reduzir a pobreza e melhorar os padrões de vida através de um crescimento sustentável e investimento em capital humano. Este exige dupla estratégia que promove o uso produtivo de trabalho, que é o principal trunfo dos pobres, e a prestação de serviços sociais básicos aos pobres (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 21).

Os projetos apoiados pelo Banco Mundial estão voltados para atender especialmente os níveis de risco, entre eles a educação para as meninas, as minorias étnicas e desfavorecidas, ou seja, para os pobres e também para atender a criança, como política de equidade. Verifica-se que os acordos internacionais, a partir da década de 1990, centraram-se na perspectiva de amenizar o empobrecimento da população. Tais acordos foram marcados pela potencialização da abertura econômica e pelo fortalecimento das práticas neoliberais. Nessa conjuntura, os encaminhamentos das políticas públicas se deram a partir da cidadania, da discussão em torno da defesa dos direitos do cidadão.

Contraditoriamente, a década de 1990 também se constituiu o momento histórico em que se começou a fortalecer o movimento em prol da Educação do campo no Brasil. Nesse contexto, o MST é considerado o movimento social que contribuiu para as discussões, ações e reflexões em prol de uma educação de qualidade que viesse a atender as necessidades dos povos do campo.

2.4 INDICADORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO NO ESTADO DO PARANÁ

O objetivo de se apresentar dados não é considerar apenas bases estatísticas, mas pretende-se partir de uma visão dialética do mundo e rejeitar “tanto a concepção que universaliza a adaptação do indivíduo à realidade do *status quo*, como a que propõe a realidade como um dado estatístico”, como descreve Cury (1985, p. 13). Portanto, considera-se que conhecer a realidade social é conceber um espaço de luta de classes.

Nesse espaço de luta de classes, os movimentos sociais têm papel fundamental, não porque estejam imunes aos problemas que surgem no interior da sociedade, mas porque expressam as contradições do modo de produção capitalista.

Em agosto de 2012 o UNICEF publicou um estudo referente às crianças que estão fora da escola, contando com a participação de vários setores, entre eles: o MEC, o INEP, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime, o Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, a Secretaria de Direitos Humanos – SDH e a Organização Internacional do Trabalho – OIT.

O relatório do UNICEF (2012b) descreve que na faixa etária de 4 a 6 anos, que abrange crianças que deveriam estar na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental no Brasil, cerca de 18,7% das crianças estão fora da escola, o que equivale a um total de 1.615.886 crianças.

As maiores desigualdades de viabilidade de acesso à Educação Infantil estão entre as crianças moradoras de territórios rurais⁸⁶. Enquanto 16,9% das crianças de 4 a 6 anos das áreas urbanas estão fora da escola, nas zonas rurais o índice chega a 26,8%, ou seja, um quarto (1/4) da população infantil do campo está fora da

⁸⁶ “E de que viabilidade estamos falando? É consenso entre alguns estudiosos da Educação Infantil e da Educação do campo que, até o presente momento, pouco se sabe, em termos de dados confiáveis, acerca das realidades das crianças pequenas brasileiras que residem no campo no que se refere às suas necessidades educacionais e de suas famílias. Qual é a real necessidade delas? As famílias querem ou necessitam de instituições de Educação Infantil – creches e pré-escolas – para atender aos seus filhos? Há uma demanda nesse sentido? Essas instituições atingiram um patamar mínimo de qualidade nos territórios rurais brasileiros? Questões como essas poderiam, se respondidas, ajudar a mapear a situação das crianças pequenas que habitam os referidos territórios. E, por conseguinte, a resposta a elas possibilitaria a visibilidade e a inclusão desses sujeitos em políticas públicas de educação, bem como em outras” (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012, p.62).

escola. Isso sem questionar as crianças que não são contadas nas estatísticas e que fazem parte dos sub-registros⁸⁷.

A população brasileira em 2010, segundo dados do IBGE, era de 190.755.799 milhões de pessoas. Desse total, 10.925.892 eram crianças entre 0 e 3 anos de idade⁸⁸. Segundo dados do Censo Escolar (2010), apenas 2.064.653 crianças estavam matriculadas em Creches, o que compreende uma diferença de 8.888.240 milhões de crianças que permaneciam sem acesso à Educação Infantil. Os dados mostram que apenas 18,85% das crianças estavam matriculadas e 81,15% encontravam-se fora da escola, ou seja, apenas um quinto da população de 0 a 3 anos estava matriculada.

Havia em 2010, 5.802.254 crianças de 4 e 5 anos de idade. Desse total, 4.692.045 estavam matriculadas na Educação Infantil, o que equivale a 80,86% de matrículas e 19,14% permaneciam sem acesso à Educação Infantil. O Censo Escolar (2011) demonstrou que houve de 2010 a 2011 uma diminuição da matrícula na pré-escola de 4.692.045 para 4.681.345, “correspondente a uma queda de 0,2%, a qual pode ser atribuída ao processo de implantação do ensino fundamental de 9 anos” (INEP, 2012, p. 18). Ou seja, não houve um aumento significativo de acesso à Educação Infantil.

Segundo dados do IBGE (2010), existiam no Estado do Paraná 46.542 crianças com idade de 4 a 5 anos moradoras da zona rural. Esses dados mostram que houve uma diminuição de 38,42% entre os anos de 2000 e 2010 de crianças de 4 e 5 anos moradoras de territórios rurais em idade escolar, como demonstra a tabela 3:

⁸⁷ “Para o Estado brasileiro o documento que certifica o registro de nascimento da pessoa é a certidão de nascimento, conferindo identidade ao cidadão e estabelecendo seu relacionamento formal com o Estado. Nela constam nome, sexo, data, horário e local de nascimento, além dos nomes dos pais, avós e pessoa que declarou o nascimento perante o cartório de registro civil [...] Quando pessoas nascem ou morrem e não constam nas estatísticas oficiais por não existirem legalmente, ou seja, por não terem sido registradas, ocorre o sub-registro de nascimento. Sendo assim, o sub-registro se refere a um conjunto da população que não possui certidão de nascimento, isto é, existe no anonimato [...]. A primeira certidão de nascimento e a certidão de óbito são gratuitas, de acordo com a Lei nº 9534 de dezembro de 1997. Porém, esta lei não vem sendo cumprida em todo o território nacional, pois muitos cartórios resistem em abdicar dessa fonte de renda criando diferentes estratégias para cobrar por esse serviço. Há um custo alto da certidão de nascimento e de óbito para o cartório. Além disto, há grande variação de cidade para cidade, podendo o preço da certidão alcançar meio salário mínimo por registro” (BRASILEIRO, 2008, 52-55).

⁸⁸ Dessas, 2.713.244 têm menos de 1 ano de idade, 2.694.909 têm 1 ano, 2.726.957 têm 2 anos e 2.790.782 têm 3 anos de idade. Isso equivale a 10.925.892 crianças (IBGE, 2010).

Tabela 3. Informações sobre o Estado do Paraná

População (1) (Localização / Faixa Etária)	Ano	0 a 3 anos	4 a 5 anos
Urbana	2000	565.092	301.388
	2009	457.894	238.926
	2010	483.287	254.496
Rural	2000	134.713	75.583
	2009	76.724	42.716
	2010	81.182	46.542
Total	2000	699.805	376.971
	2009	534.618	281.642
	2010	564.469	301.038

Fonte: (IBGE - CENSO 2000, 2009 e 2010).

Organização: Francielle de Camargo Ghellere.

Em muitos municípios do Paraná, a Educação Infantil localizada em territórios rurais está a cargo do Estado⁸⁹. Entre os anos de 2007 a 2010 houve um aumento de 1400% no número de escolas por etapa de ensino na Rede Estadual, conforme demonstra a tabela 4. Embora houvesse uma diminuição de escolas em territórios urbanos, em territórios rurais no Paraná houve um aumento significativo de instituições de Educação Infantil mantidas pelo estado e não pelos municípios⁹⁰.

Tabela 4. Número de Instituições de Educação Infantil - Rede Estadual do Estado de Paraná

Ano	Educação Infantil		
	Urbana	Rural	Total
2007	12	2	14
2008	11	16	27
2009	1	25	26
2010	1	30	31

Fonte: (Inep / MEC, 2011).

Organização: Francielle de Camargo Ghellere

⁸⁹ A Reforma da Educação na década de 1990 propiciou mudanças na forma de gestão do Estado. Dentre as ações de descentralização, encontramos a municipalização da Educação Infantil. Essa reforma, adotando orientações economicistas, procurou adequar as políticas educacionais às políticas de desenvolvimento econômico alinhadas à nova ordem mundial (ROSEMBERG, 2002).

⁹⁰ A LDB 9394/96 estabelece que “Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: V- oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1996).

Dados do INEP demonstram que tanto em territórios rurais quanto em territórios urbanos houve uma diminuição de escolas de Educação Infantil em municípios do Paraná. No ano de 2007 existiam 425 escolas localizadas na área rural e em 2010 havia 383 escolas. Isso equivale a uma diminuição de 9,88%, conforme demonstra a tabela 5:

Tabela 5. Número de Instituições de Educação Infantil - Redes Municipais do Estado de Paraná

Ano	Educação Infantil		
	Urbana	Rural	Total
2007	2.806	425	3.231
2008	2.584	379	2.963
2009	2.586	387	2.973
2010	2.666	383	3.049

Fonte:(Inep / MEC (2011).

Organização: Francielle de Camargo Ghellere

Em 2009, o MST publicou documento intitulado “Escolas de Assentamento no Paraná: Diagnóstico, Linhas de Ação e Proposições (2009)”. Nesse relatório, encontram-se dados⁹¹ referentes às escolas municipais e estaduais localizadas em áreas de assentamento da Reforma Agrária no Paraná. Segundo o MST, em 2009 havia 300 assentamentos, onde existiam 136 escolas: 96 eram escolas municipais que atendiam os anos iniciais do Ensino Fundamental e 30 escolas estaduais que atendiam os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (MST, 2009).

Dados de 2009 publicados pelo INEP demonstraram que em 2009 havia 21 escolas em áreas de assentamentos mantidas pelo Estado e 69 mantidas pelos municípios, conforme demonstram as tabelas 4 e 5. Constata-se uma diferença no número de escolas⁹² publicadas pelo MST e pelo INEP.

⁹¹ Pesquisa realizada entre os dias 21 e 25 de setembro de 2009 e contou com 256 participantes de 76 escolas.

⁹² Para compreender por que houve essa diferença de número de escolas no ano de 2009, foi enviado e-mail ao Setor de Educação do MST, no entanto, não foi possível descobrir as causas referentes ao número de escolas.

Tabela 6. Número de Escolas Rurais em Áreas Específicas - Rede Estadual do Estado de Paraná

Áreas	Ano	Número de Escolas
Escola do Campo	2007	401
	2008	423
	2009	417
	2010	452
Escola em Área de Assentamento	2007	19
	2008	18
	2009	21
	2010	19

Fonte: (IBGE - CENSO 2000, 2009 e 2010).

Gerados pelo Inep / MEC (2011).

Organização: Francielle de Camargo Ghellere

Observa-se na tabela 6 que houve um aumento (50 escolas) na Rede Estadual em áreas específicas do campo e, em Escolas de assentamento, esse número se manteve em 19 (2007 a 2010).

A tabela 7 demonstra uma diminuição de Escolas Municipais do campo, no entanto, em áreas de assentamento, houve um aumento de 23 escolas (2007 a 2010).

Tabela 7. Número de Escolas Rurais em Áreas Específicas - Redes Municipais do Estado de Paraná

Áreas	Ano	Número de Escolas
Escola do Campo	2007	1.411
	2008	1.330
	2009	1.279
	2010	1.219
Escola em Área de Assentamento	2007	60
	2008	67
	2009	69
	2010	83

Fonte: (IBGE - CENSO 2000, 2009 e 2010).

Gerados pelo Inep / MEC (2011).

Organização: Francielle de Camargo Ghellere

O documento: Diagnóstico, Linha de Ação e Proposições para as Escolas de Assentamentos no Paraná (MST, 2009), refere-se à infraestrutura e ao processo pedagógico. Destacando as condições físicas e estruturais da escola, o relatório mostrou que estas oferecem condições parciais para o desenvolvimento das atividades pedagógicas⁹³. Os principais problemas são: o número reduzido de salas de aula e a ausência de laboratório de informática, biblioteca, telefone, internet, área para esporte e lazer. Outra dificuldade apontada é o transporte escolar, devido ao número reduzido de ônibus ou ao tempo abusivo de deslocamento no percurso até a escola.

Outros desafios a serem enfrentados são: a existência de educadores que desconhecem a história dos assentamentos, alto número de jovens que deixam as escolas do campo para estudar na cidade, falta de clareza quanto a proposta pedagógica, conforme descrito abaixo:

O planejamento pedagógico, os currículos e os conteúdos a serem trabalhados seguem orientações variadas, ora das Secretarias (estaduais e municipais) de Educação, ora do MST, ora do MEC, que, por vezes, são questões contrapostas. Demonstrando assim, a falta de clareza existente no Projeto Político Pedagógico das escolas e a desorientação das mesmas (MST, 2009, p. 5).

Outra questão é a dificuldade que os educadores encontram para participar das atividades de formação continuada, sejam as oferecidas pelas Secretarias de Educação ou pelo MST, devido, entre outros motivos, à falta de planejamento ou ao calendário escolar.

As informações que foram levantadas (IBGE, Censo Escolar e do INEP) nos direcionam a refletir sobre a realidade de acesso à educação no campo brasileiro. Nesse sentido, encontraremos argumentos para defender a necessidade das crianças de 0 a 5 anos, habitantes do território rural, de acesso à Educação Infantil. A partir dos dados, podemos comprovar que as maiores desigualdades de acesso a essa etapa de ensino estão entre as crianças moradoras de territórios rurais.

Na próxima seção, analisaremos as orientações das políticas internacionais para a educação, refletindo sobre a condução e a correlação de forças que impactam as políticas nacional, regional e municipal.

⁹³ Segundo o relatório, as Escolas Estaduais estão em melhores condições físicas do que as Escolas Municipais.

3. POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL E ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS

Esta seção tem como objetivo analisar as orientações das políticas internacionais para a Educação Infantil. Para isso, apresentaremos dois documentos: o primeiro publicado pela UNESCO em abril de 2012, sob o título “Alcançar os excluídos da Educação Básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil” e o segundo publicado pelo UNICEF em fevereiro de 2012, sob o título “Situação mundial da infância 2012: crianças em um mundo cada vez mais urbano”.

O documento da UNESCO (2012) traz informações sobre a exclusão educacional no Brasil, refere-se a pessoas que não estão na escola na idade correspondente à educação básica, aborda jovens e adultos que não completaram oito anos de escolaridade e tece considerações sobre as políticas públicas brasileiras para o enfrentamento dessa forma de exclusão. O estudo traz uma análise da composição social que está excluída do sistema educacional e como essa situação impacta na competitividade econômica, no alcance da equidade social e no desempenho do cidadão.

O relatório referente a situação mundial da infância (UNICEF, 2012a) mostra que é nas cidades que as crianças são confrontadas com as maiores disparidades. Afirma ainda que até 2050 cerca de 70% da população mundial irá viver no meio urbano. As crianças moradoras de territórios rurais, quando citadas no documento, se faz de maneira comparativa às crianças moradoras de grandes centros. Segundo o relatório, a experiência da infância torna-se cada vez mais urbana, e essa realidade tende a aumentar nos próximos anos.

Os documentos analisados foram publicados por agências pertencentes à Organização das Nações Unidas – ONU. Atualmente as Nações Unidas têm 26 programas, fundos e agências, e é composta por 192 países. Todos os organismos ligados a ONU têm uma área específica de atuação e prestam assistência técnica e humanitária nas diversas áreas. Eles são organizações separadas, autônomas, com seus próprios orçamentos e funcionários internacionais (ONU, s/d).

Foram criadas através de acordos internacionais. Alguns organismos são anteriores à criação da ONU, como por exemplo, a Organização Internacional do

Trabalho - OIT, que existe desde 1919 e a União Postal Internacional - UPU, criada em 1875. A ONU é formada por vários órgãos e por uma série de agências especializadas (ONU, s/d).

Sua fundação ocorreu através da Conferência de São Francisco no dia 24 de outubro de 1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial. Entre seus principais objetivos estão: manter a paz e a segurança no mundo; Fomentar relações cordiais entre as nações; promover o progresso social e melhorar padrões de vida e direitos humanos (ONU, s/d).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, foi criada em 16 de novembro de 1945, nesse período, representantes de 37 países se reuniram em Londres para assinar a sua Constituição (UNESCO, 2010, p. 32). Na atualidade, 196 Estados-membros constituem comissões e vínculos com esse órgão, e cerca de 350 organizações não governamentais (ONGs) mantêm relações oficiais e outras centenas cooperam com a Organização em projetos específicos (UNESCO, s/d).

Sua representação no Brasil foi estabelecida em 19 de junho de 1964. A UNESCO considera que devido suas articulações e convênios de cooperação técnica, tanto com o governo como com a sociedade civil que fora fortalecida a partir de meados da década de 1990, sua representatividade ampliou e resultou no fato de seu escritório em Brasília, ter-se tornado um de seus principais escritórios no mundo (UNESCO, s/d).

As áreas temáticas de atuação da UNESCO são: Educação; Ciências naturais; Ciências sociais; Cultura; Comunicação e informação (UNESCO, s/d). De modo geral, as prioridades e metas vinculam-se ao escopo maior de combater à pobreza e à redução das desigualdades sociais. Esses princípios estão relacionados à missão de modificar o homem e a política por meio da educação e da razão (UNESCO, 2004).

Seus objetivos atuais definidos para o prazo até 2015 são: reduzir a população que vive na pobreza extrema pela metade; universalizar o ensino primário; Expandir e melhorar a Educação Infantil, especialmente às crianças mais vulneráveis e socialmente desprivilegiadas; assegurar que todas as crianças, em particular as meninas que vivem em circunstâncias difíceis e de minoria étnicas, completem educação primária; melhorar em 50% os níveis de alfabetização de

adultos; Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação (UNESCO, 2004, p. 50).

O UNICEF foi criado no dia 11 de dezembro de 1946, para ajudar a reconstruir os países mais afetados pela Segunda Guerra Mundial. Tornou-se órgão permanente do sistema das Nações Unidas em 1953 e está presente em 191 países na atualidade (UNICEF, s/d).

Desde 1950 o UNICEF está representado no Brasil, trabalha em parceria com governos municipais, estaduais e federal, sociedade civil, grupos religiosos, mídia, setor privado e outras organizações internacionais. Seus primeiros programas voltaram-se ao fornecimento e assistência emergencial à crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio e na China (UNICEF, s/d).

Suas orientações estão presentes nas políticas, nas aprovações de leis, decretos, emendas constitucionais, entre outros, conforme definido a seguir.

O UNICEF uniu sua voz à dos brasileiros para a redação e aprovação do artigo 227 da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente – que mudaram o marco legal dos direitos da infância no Brasil. Esteve junto com o parlamento brasileiro, o governo e a sociedade para a aprovação da Lei 9.534/97, que tornou gratuito o Registro Civil de nascimento para todos os brasileiros. Promoveu ações pela aprovação da Emenda Constitucional número 59, que tornou obrigatório o ensino dos 4 aos 17 anos e também garantiu mais recursos para a educação (UNICEF, s/d).

Na atualidade o UNICEF busca construir suas políticas públicas na redução das disparidades sociais; aproxima e articula parcerias; desenvolve capacidades e difunde tecnologias; dissemina conhecimentos em centros de pesquisas e universidades. Sua meta é disponibilizar recursos de diferentes atores sociais em prol dos direitos das crianças e adolescentes. Sua missão é assegurar que esse público tenha seus direitos garantidos (UNICEF, s/d).

Verifica-se em termos gerais, que se torna cada vez mais efetiva a participação dos organismos internacionais no financiamento de projetos e programas na área educacional. Nesse sentido, considera-se que a análise de documentos dessas agências em pesquisas acadêmicas é necessária, para compreendermos a conjuntura das políticas públicas educacionais em nosso país.

A implantação de políticas e práticas educativas está associada aos compromissos advindos de uma agenda global para infância¹, entre os quais a UNESCO, o UNICEF e outros organismos internacionais, demandam aos governos como devem conduzir suas políticas. Sendo assim, as relações entre educação infantil e as práticas do UNICEF e da UNESCO estão correlacionadas em um processo que se fundem.

Esse fato precisa ser compreendido em seu processo multilateral, uma vez que as influências dos organismos internacionais sobre as políticas educativas não se exercem de modo uniforme. Por isso, é preciso entender as mediações e contradições que envolvem a influência dos organismos internacionais na área da educação.

Contemporaneamente, os Organismos Internacionais, mais especificamente o UNICEF e a UNESCO, vêm atuando como instâncias de intercessão e de difusão no que concerne os modelos de atendimento para educação infantil, principalmente, nos países da América Latina e Caribe. Essas instituições prescrevem orientações aos governos na condução de políticas educacionais, sendo as quais tornaram-se mais presentes a partir da 2ª Guerra Mundial, conforme descrito a seguir.

[...] Os organismos internacionais se tornaram mais presentes nas relações internacionais a partir da 2ª Guerra Mundial, em decorrência do aumento dos conflitos entre os países por disputas territoriais, das divergências comerciais nas relações nacionais e internacionais, além das exigências de cooperação e de aproximação dos governos para tratar das questões que ultrapassam fronteiras, o que gerou a criação de instituições de abrangência internacional acima dos Estados para regular as relações de cooperação econômica, financeira, tecnológica entre países-membros (SILVA, 2010, p. 2).

Os organismos internacionais são instâncias que criam, conduzem, determinam e veiculam processos de globalização. Desse modo, essas organizações são analisadas como entidades supranacionais, ou seja, são agências que expressam um poder superior aos Estados nacionais. Dessa maneira, verifica-

¹ Esta questão está fundamentada em estudos de Roger Dale (2001), quando afirma que há relação entre globalização e educação. Esse autor demonstra em seus estudos que “[...] a globalização, na medida em que pode afetar as políticas e as práticas educativas nacionais, implicam na apreciação da natureza e da força do efeito extra nacional” (DALES, 2001, p. 425), ou seja, as políticas e práticas internacionais inserem diretamente, nas políticas nacionais, conforme discutiremos no decorrer do texto.

se que tais instituições estabelecem acordos entre Estados, cuja atuação contribui fortemente para a condução das políticas educacionais.

Nessa conjuntura, organismos internacionais representam:

[...] Instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e que atuam no âmbito das relações econômicas, políticas, sociais e ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas (SILVA, 2010, p. 2).

Na atualidade, esses organismos representam um conjunto de instituições que protagonizam a condução das políticas educacionais brasileiras. Esse fator foi intensificado, no contexto da década de 90 do século XX, e está interligado às estratégias da reorganização do capital. As mudanças na forma de produção exigiram alterações na educação do trabalhador, tendo em vista uma formação para um mercado globalizado.

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos Organismos Internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

Nesse processo, exigiu-se primeiro uma educação primária para preparar os trabalhadores para a indústria. Depois, um ensino tecnicista para qualificação da produção, mas também do consumo. Por isso, a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos”, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, foi um marco para as novas configurações das políticas educacionais.

[...] inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e Banco Mundial. A Conferência de Jomtien apresentou uma visão para o decênio de 1990 e tinha como principal eixo a idéia da ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’ da educação básica (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 98).

O Banco Mundial foi um dos patrocinadores da Conferência de Jomtien e adotou as conclusões da Conferência, elaborando diretrizes para as políticas das

décadas subsequentes a 1990. Em 1995, o Banco Mundial publicou o documento “Prioridades y estrategias para la educación”. Frigotto e Ciavatta (2003) demonstram que o objetivo desse relatório foi reiterar os objetivos de erradicar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomendar a reforma do financiamento e da administração da educação.

Essa redefinição estava ancorada na busca de novos recursos, principalmente, no “[...] estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores públicos e privados na oferta de educação” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

O projeto de Educação em nível mundial levou os países a conduzir suas políticas ao ajuste da economia, e para ampliação do mercado. Para que esse processo crescesse em grande escala foi necessário qualificar os jovens e acabar com o analfabetismo, portanto, “[...] o Brasil, como um signatário entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, foi instado a desenvolver ações para impulsionar as políticas educacionais ao longo da década” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

Na Conferência de Jomtien foi elaborado um plano de ação² para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem³ (período que configurou entre a década de 1990 ao ano 2000). Definiram-se metas para o desenvolvimento da Educação,

² O eixo de debate educacional nos países de terceiro mundo deixou de ser a alfabetização, para se concentrar na Educação Básica, conforme encontra-se descrito no Artigo 1 “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1998, p. 3).

³ Conforme descrito na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. “*Artigo 1 – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.* Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver e desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo” (UNESCO, 1998, p. 3, grifos no original).

com prioridade a ser tomada nos planos dos governos, com a participação de diversos setores da sociedade⁴.

A Carta de Jomtien atribuiu à educação básica uma responsabilidade, nunca vista antes, de acabar com os problemas sociais. Esta visão também foi atribuída à outras instituições, como a família, a comunidade e o setor empresarial. Observa-se, contudo, que embora se priorizasse a universalização da Educação Básica, as políticas se fizeram presentes, principalmente, no Ensino Fundamental.

Essa falácia ideológica pode ser observada nas palavras do então ministro da Educação Paulo Renato Souza⁵, no governo Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). Em sua declaração, o ministro se mostra positivo em relação aos avanços do Brasil com os compromissos assumidos em Jomtien.

Se analisarmos os dados da evolução do sistema educacional brasileiro nos anos 90, especialmente os da educação básica, e os compararmos com os indicadores das demais nações que assinaram a Declaração de Jomtien, o Brasil se destaca como um dos países que mais avançaram na década. Isso nos enche de satisfação, mas não deve ser motivo para desconsiderarmos o que ainda deve ser feito para completarmos o avanço necessário na área da educação, a fim de construirmos uma sociedade mais justa, democrática e igualitária. Se compararmos os dados de 1990 com os de 1999, observaremos como principais avanços na educação básica: a queda acentuada do analfabetismo (BRASIL, 2000, p. 7).

Esse processo de reestruturação da Educação estava concomitante à expansão produtiva do capitalismo global. Coutinho (2009, p. 409) considera que o Brasil, ao formular as políticas de educação nos anos de 1990, não visava atender só aos interesses nacionais, mas às diretrizes mundiais para a educação,

⁴ “As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias” (UNESCO, 1998, p. 5-6, grifos no original).

⁵ Paulo Renato Souza é economista e atuou na política brasileira (1945 a 2011). Desenvolveu atividades em várias agências internacionais, como a OIT, a UNESCO, o BID, a ONU, entre outras.

representadas pelo BM, Fundo Monetário Internacional – FMI, UNESCO, UNICEF e Organização Mundial do Comércio – OMC.

Nesse contexto, houve um forte discurso para a modernização da educação⁶, o que significou uma adequação do sistema educativo a um mercado competitivo, a partir da reestruturação do capitalismo mundial⁷, sobretudo na reestruturação da organização do trabalho. Pode-se destacar, portanto, a forte influência dos Organismos Internacionais nas orientações e financiamentos de projetos voltados para os diversos setores da sociedade.

Em relação à influência dos Organismos Internacionais, Rosemberg (2000, p. 65) destaca que devemos ficar atentos para “[...] não cairmos em falácias habituais: de se considerar que as orientações das políticas internacionais são impostas aos governos nacionais sem sua anuência”. Essas orientações são negociadas e não são, portanto, homogêneas e totalmente harmônicas.

Silveira (1999) demonstra que pouco tem se questionado sobre as conferências, fóruns e reuniões de cúpulas, como descrito a seguir:

Ao longo da década de 90, alguns analistas têm questionado a presença marcante dos Organismos Internacionais, sobretudo organismos de financiamento como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), quanto ao processo de elaboração de políticas públicas nos países latino-americanos. No entanto, pouco se tem refletido sobre o papel das reuniões de cúpula ou sobre as conferências internacionais (SILVEIRA, 1999, p. 441).

A partir da década de 1990, cresceu a influência e os acordos das relações econômicas internacionais, que passaram a garantir uma nova forma de gerir as ações do Estado. Foi a partir dessa nova forma de gestão que se conduziu as

⁶ “A tentativa por parte do Estado de capitanear o processo de mudanças na educação, que ocorreu na década de 90, será fundada no discurso da técnica e na agilidade administrativa. Para tanto, as reformas implementadas na educação no período mencionado serão implantadas de forma gradativa, difusa e segmentada, porém com rapidez surpreendente e com mesma orientação. A lógica assumida pelas reformas estruturais que a educação pública vai viver no Brasil em todos os âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico) e níveis (básica e superior) tem um mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas” (OLIVEIRA, 2006, p. 93).

⁷ “A UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta por especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização” (FRIGOTTO, 2003, p. 99).

políticas nacionais para a educação, articulou-se propostas que atenderam os interesses da economia, as discussões voltaram-se às necessidades básicas de aprendizagem do sujeito.

As políticas para a Educação Infantil em um contexto mais amplo voltaram-se, especialmente, às crianças pobres como forma de superar o fracasso escolar, a saída da mulher para o mercado de trabalho, ou foi vista como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental (ROSEMBERG, 2002; ARROYO, 2005; ROSSETTI-FERREIRA et al., 2002) ou uma preparação para a vida adulta⁸. Essas ações fazem parte da reorganização do capitalismo em nível mundial, conduzindo os países em desenvolvimento a acordos com as novas demandas do capital.

É a materialização dessas ideias e medidas em nível internacional e, sob o discurso do “crescimento” econômico e social, que se encontra o consenso para desenvolver as políticas necessárias à sociedade que se pretende construir, ou seja, uma sociedade pautada na condição capitalista dependente, no contexto político e econômico mundial.

No campo educacional, o discurso é de uma política educacional que contemple a oferta de educação para todos. Verifica-se uma intensificação das formas de ingresso educacional, na rede profissionalizante e tecnológica⁹ e principalmente no ensino privado. Flexibilizam-se organizações curriculares¹⁰, criam-se novas possibilidades de educação a distância, entre outros discursos pautados na lógica da economia de mercado.

A ideologia dominante prolifera-se, constituindo práticas e significados que são tomados como premissa inquestionável. Nessa relação contraditória, a cidadania esperada é aquela estabelecida pelos limites do mercado. Ou seja, é a economia que conduz o tipo de cidadão que a escola deve formar, em sintonia com uma lógica na qual as fronteiras globalizantes não poderão ser rompidas.

Quando afirmamos que há um discurso ideológico no incentivo à Educação Básica, nos fundamentamos em documentos e relatórios publicados pelos

⁸ “[...] a criança, vista como ser irracional, deve ser preparada para, no futuro, ser valorizada como adulto dotado de razão. Com o aumento das desigualdades sociais, a infância, que no ideário moderno se embasa num mundo burguês, acaba sendo fortemente atacada, dada as condições de barbárie social oriunda da sociedade capitalista” (ARENHART, 2003, p. 17).

⁹ Essa afirmação está fundamentada na Lei nº 12.513 que Institui o Programa de acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec.

¹⁰ No que diz respeito ao Artigo 28 da Lei nº 9394/96, referente à adequação do calendário escolar.

Organismos Internacionais. No próximo tópico apresentaremos dois documentos que descrevem as prioridades de investimentos e, contraditoriamente, demonstram os dados de exclusão social, conforme veremos a seguir.

3.1 UNESCO – ALCANÇAR OS EXCLUÍDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CRIANÇAS E JOVENS FORA DA ESCOLA NO BRASIL

Relatório da UNESCO “Alcançar os excluídos da Educação Básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil”, publicado em 03 de abril de 2012. Texto escrito por Ângela Rabelo Barreto, Ana Luiza Codes e Brun Duarte, sob orientação da representação da UNESCO no Brasil.

Este documento está dividido da seguinte forma: Capítulo 1 - Quem e quantos são os excluídos da escola, na idade própria à educação básica? Capítulo 2 – Onde estão os excluídos da escola na idade própria à educação básica? Capítulo 3 – Os jovens e adultos com baixo nível de escolaridade. Capítulo 4 – Reduzir desigualdades e garantir o direito de aprender aos mais excluídos. O relatório volta-se para propiciar informações e análises aos agentes sociais que estão envolvidos na condução das políticas.

Na introdução, verifica-se uma associação da educação ao crescimento econômico e a redução das desigualdades, ou seja, considera-se que “[...] a educação é uma das poucas variáveis capaz de impactar a competitividade econômica” (UNESCO, 2012, p. 5). Confere a Educação uma conotação ilusória de incluir os que estão fora do sistema produtivo. Nesse sentido, “[...] a educação torna-se condição de estratégia fundamental para a redução das desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais” (ROSEMBERG, 2001, p.153).

Observa-se, contudo, que a UNESCO determina que a escola deve formar habilidades necessárias para o mundo do trabalho, uma vez que esse fator torna-se preponderante à competitividade econômica, à equidade social e ao desempenho do cidadão. Nessa perspectiva, contraditoriamente, os objetivos finais da educação sustentam-se nos pressupostos do mercado. Assim, as crianças e os jovens passam

a ser o foco de investimento no processo educacional. No entanto, essa preocupação se faz, exclusivamente, com vistas à produtividade econômica.

Estar na escola representa por si uma inserção na sociedade contemporânea, com condições de trabalho e cidadania, vista como uma forma de adquirir habilidades necessárias para o mundo do trabalho, ou seja, estar fora da escola configura-se que o indivíduo não terá instrumentos básicos para ser inserido na sociedade com condições dignas de trabalho e de cidadania (UNESCO, 2012).

Por isso, faz-se necessário conhecer a composição social que está fora do sistema educacional no Brasil: “[...] Aqueles que, na idade correspondente à educação básica estão fora da escola; os jovens e adultos que não completaram oito anos de escolaridade, bem como aqueles que não concluíram as quatro séries do antigo ensino primário” (UNESCO, 2012, p. 5). Para isso, utiliza-se de dados do IBGE, do INEP, Censo Escolar e avaliações do rendimento escolar, como a Prova Brasil, para apresentar dados e apontar quem são os excluídos, e tecer considerações sobre as políticas educacionais no Brasil.

Segundo o relatório, os excluídos da escola possuem localização geográfica, raça/cor, sexo e renda familiar definidos, comparadas as taxas de escolarização na idade correta. Quanto menor a renda, mais excluído torna-se o indivíduo do sistema de ensino, “[...] quanto menor a renda da família, mais elevado o percentual fora da escola, em todas as faixas etárias” (UNESCO, 2012, p. 8). Os dados mostram, portanto, que os excluídos são representados pela faixa que não possuem rendimentos financeiros, ou seja, estar fora da escola é “um fenômeno praticamente dos mais pobres” (UNESCO, 2012, p. 9).

Pertencer a um grupo étnico cultural é outro fator agravante de exclusão. Entre os indígenas no Brasil, o percentual de excluídos sobressai a brancos, pretos, amarelos e pardos. “[...] Os indígenas constituem o segmento em que a exclusão do sistema educacional é mais pronunciada, qualquer que seja a faixa etária sob análise” (UNESCO, 2012, p. 12).

Relativo à idade das crianças que deveriam estar na Educação Infantil e, especialmente na pré-escola (4 e 5 anos¹¹), os estudos mostram que 25% delas, nessa faixa, etária estão fora da escola. O maior percentual de exclusão está na

¹¹ Etapa obrigatória pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009, cuja implementação deve ocorrer até 2016.

Educação Infantil. Para a faixa etária de até 3 anos, não se observa redução das desigualdades de acesso ao sistema de ensino.

Observa-se, contudo, que “[...] em 2001, o contingente de excluídos entre os negros superava o dos brancos em 1,8 pontos percentuais. Em 2009, essa diferença apresentou-se mais elevada, atingindo 3,1 pontos” (UNESCO, 2012, p. 14). Ou seja, as desigualdades de acesso a educação básica continuam crescendo em nosso país.

Outro fator importante a se destacar está no tópico “A exclusão escolar na área rural”, pois observa-se que residir no campo implica em menos oportunidades educacionais, pois as maiores exclusão ainda estão nas zonas rurais, especialmente para a faixa etária de 4 e 5 anos.

São especialmente desfavorecidas as crianças do campo nas idades de 4 e 5 anos, que representam 18,6% da população e 27% nos excluídos. As que estão na faixa de até 3 anos constituem 17,9% da população e 20% do total que não têm acesso à creche (UNESCO, 2012, p.22).

Segundo a UNESCO, o acesso a Educação Infantil deverá continuar crescendo nas cidades com maior velocidade do que no campo. Isso porque o atendimento coletivo está associado à urbanização e ao trabalho feminino fora de sua residência, ou seja, a Educação Infantil ainda não é vista como um direito da criança.

Para reduzir as desigualdades dos mais excluídos, o documento propõe algumas considerações sobre as políticas brasileiras. Especialmente para a zona rural, uma estratégia é investir no transporte escolar para levar os alunos para a zona urbana. Observa-se que essa determinação está pautada na alusão reprodutivista do modelo urbanocêntrico.

A visão urbanocêntrica, na qual o campo é encarado como lugar de atraso, *meio secundário e provisório*, vem direcionando as políticas públicas de educação do Estado brasileiro. Pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, geralmente instaladas nas áreas urbanas, essas políticas têm se baseado em conceitos pedagógicos que *colocam a educação do campo prioritariamente a serviço do desenvolvimento urbano-industrial* (BRASIL, 2007, p. 133, grifos nossos).

Essa intenção não leva em consideração o fato de que as escolas do campo são inadequadas devido a sua infraestrutura física e a necessidade de formação docente especializada para o campo. Recomenda-se a universalização do transporte escolar, sem o necessário estabelecimento de critérios e princípios. Essa recomendação é inadequada porque:

[...] gera distorções, tais como: o fechamento de escolas localizadas nas áreas rurais e a transferência de seus alunos para escolas urbanas; o transporte de crianças e adolescentes em veículos inadequados e sucateados; e a necessidade de percorrer estradas não pavimentadas e perfazer trajetos extremamente longos (BRASIL, 2007, p. 17).

Em geral, os transportes fornecidos pelos municípios são inadequados e oferecem perigo às crianças devido à ausência de cintos de segurança e devido aos buracos, freios desregulados, entre outras situações precárias, conforme demonstrou a pesquisa realizada pelas professoras Giana Yamin (UEMS) e Alzira Salete Menegat (UEMS) (2013, p. 20).

Podem-se observar outras dificuldades em relação à educação do campo, conforme apontadas pelo INEP:

- a) Insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- b) Dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- c) Falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- d) Falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- e) [...] (BRASIL, 2007, p. 18).

O transporte de alunos, quando existente na zona rural, se faz exclusivamente para a zona urbana. Essa realidade vem aumentando nas últimas décadas devido ao fechamento de escolas. Esse fato é reflexo dos programas de transporte escolar¹² e de modelos de nucleação¹³ inadequados, ou seja, a transferência da especificidade do campo para o modelo de educação das cidades.

¹² “É preciso considerar primeiro que, embora existam escolas nos assentamentos, o transporte será sempre necessário” (YAMIN; MENEGAT, 2013, p. 216). Portanto, a política do transporte escolar faz-se necessária nas Escolas do Campo.

[...] observa-se que, em 2005, foram transportados para escolas localizadas em áreas urbanas 42,6% dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, residentes na zona rural e atendidos pelo transporte escolar público, o mesmo aconteceu com 62,4% dos matriculados nas séries finais (BRASIL, 2007, p. 22).

Nessa situação, evidenciam-se as grandes distâncias realizadas pelas crianças e adolescentes para poderem estudar, e o preconceito sofrido durante o trajeto no transporte escolar por serem ligados aos movimentos sociais. Conforme relato de uma jovem assentada: “[...] mas o ônibus passava por aqui para pegar uns alunos das fazendas para lá – passava pela gente e não parava” (YAMIN; MENEGAT, 2013, p. 214).

Essa é a realidade vivida por muitas crianças que enfrentam, diariamente, desafios para se chegar à escola. Percorrem grandes distâncias entre casa e instituição de ensino, e muitas vezes são obrigadas a conviver com ideologias pautadas em uma visão urbanocêntrica. As políticas, na maioria das vezes, são voltadas às crianças e adolescentes com princípios de que possuem os mesmos interesses, motivações e necessidades daqueles que vivem nas áreas urbanas, ou seja, a visão de que a escola deve prepará-los para a vida nas cidades.

Na finalização do relatório, encontramos a afirmação de que o acesso a Educação é um direito de todos. Analisa-se, portanto, a partir do documento publicado pela UNESCO que as contradições e os conflitos permeiam as relações sociais, e não por acaso a realidade que elas afloram se mostram nos relatórios e nos debates dos Organismos Internacionais. Os dados revelam que há uma disparidade de acesso ao sistema de ensino, apontam-se metas e esforços para diminuir as desigualdades sociais, onde os sistemas articulados devem seguir e

¹³ “A transformação aventada reforça práticas de nucleação escolar que se efetivam pela reunião de várias pequenas escolas em unidades escolares maiores, com o correspondente transporte de alunos para longe de suas localidades. Pior ainda, reforça a tendência de fechamento das escolas do campo e a transferência de seus alunos para escolas localizadas na periferia das cidades. Cabe salientar que o transporte escolar tem sido apontado como um dos principais problemas da educação oferecida às populações do campo, pois tem sido feito de maneira inadequada e, na maioria das vezes, conduzindo crianças das localidades rurais para as urbanas. Como conseqüência de tudo isso temos a estigmatização dos alunos por parte dos colegas da cidade e, conseqüentemente, a redução de sua auto-estima, com prejuízos para a vida escolar e pessoal e altas taxas de evasão e abandono” (BRASIL, 2007, p 39).

adaptar as instituições de ensino para “receber” e garantir o direito de aprendizado de todos.

3.2 UNICEF – SITUAÇÃO MUNDIAL DA INFÂNCIA: CRIANÇAS EM UM MUNDO URBANO

O documento “Situação Mundial da Infância: Crianças em um Mundo Urbano”, publicado pelo UNICEF no ano de 2012. Traz 5 (cinco) capítulos, divididos da seguinte maneira: 1) Crianças em um mundo cada vez mais urbano; 2) Direitos da criança no ambiente urbano; 3) Desafios urbanos; 4) Rumo a cidade para a criança e 5) Todos juntos pelas crianças em um mundo urbano.

Na introdução, o título “Colocando a criança em primeiro lugar em um mundo urbano” retrata que a experiência das crianças nos próximos anos deve ser realizada em um mundo urbanizado. Enfatiza-se as vantagens que isso representa, como, usufruir de serviços educacionais, médicos e de recreação. Dirige-se as crianças moradoras de territórios rurais de maneira pejorativa e as associa a privações (saúde, educação, alimentação) e vulnerabilidades, devido as suas condições de sobrevivência serem piores do que das crianças moradoras de área urbana.

Dentro dessa perspectiva ideológica, a experiência da infância, segundo o UNICEF, torna-se cada vez mais urbanizada, pois “em 2050, 70% de todas as pessoas estarão vivendo em áreas urbanas” (UNICEF, 2012, p. 5), ou seja, 7 (sete) em cada 10 (dez) pessoas. O relatório afirma que o próprio ambiente urbano se constitui um determinante social de saúde.

Áreas urbanas oferecem grande potencial para garantir os direitos da criança e para acelerar o progresso em direção aos Objetivos de desenvolvimento do Milênio (ODM)¹⁴. *As cidades atraem e geram saúde, postos de trabalho e investimentos e, portanto estão associadas a desenvolvimento econômico. Quanto mais urbano for um país, maior será a probabilidade de que produza renda mais alta e que tenha instituições fortes* (UNICEF, 2012a, p. 1, grifos nosso).

O documento deixa claro que as crianças moradoras de áreas urbanas são prioridades na condução das políticas, pois “[...] em princípio, as privações enfrentadas em áreas urbanas constituem uma prioridade para programas de desenvolvimento baseados em direitos humanos” (UNICEF, 2012a, p. 8).

Nessa perspectiva, crianças que vivem em condições de pobreza urbana devem ter todos os direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos reconhecidos por instrumentos internacionais de direitos humanos¹⁵. Considera-se que a área urbana é o local adequado para que os direitos das crianças sejam assegurados, e que essas tenham acesso à saúde, ao sistema de água, saneamento e higiene, à educação e à proteção, ou seja, todos esses direitos devem lhes ser garantidos.

O UNICEF (2012), define como área urbana um tamanho limite da população, em torno de 2.000 pessoas, e afirma que essa definição pode variar de um país para outro. O crescimento urbano depende da população recebida devido à migração rural-urbano e de seu crescimento natural, sendo esse processo normal para o desenvolvimento do país.

As definições de rural e urbano no Brasil seguem normas oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Jose Eli da Veiga (2004), ao debater a dimensão rural em nosso país, revelou que no mínimo um terço do Brasil demográfico é profundamente rural e que o critério de classificação do que é urbano ou rural ainda conserva uma regra anacrônica instaurada no auge do regime totalitário do Estado Novo.

¹⁴ Em 2000, a ONU – Organização das Nações Unidas, estabeleceu 8 Objetivos do Milênio, que no Brasil são chamados de 8 Jeitos de Mudar o Mundo. Esses objetivos devem ser atingidos por todos os países até 2015.

¹⁵ Entre eles: A Declaração de Genebra sobre os direitos da Criança (1924), Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e na Declaração dos Direitos da Criança (1959).

O caso extremo está no Rio Grande do Sul, onde a sede do município União da Serra é uma 'cidade' na qual o Censo de 2000 só encontrou 18 habitantes. [...] esse desatino de que o grau de urbanização do Brasil teria atingido 81,2% em 2000 (VEIGA, 2004, p. 02).

Ainda segundo o autor, uma maneira de delimitar o que é urbano ou rural é considerar rural os municípios que tenham cerca de 50 mil habitantes e menos de 80 hab/km².

Com a ajuda desses critérios estruturais, foi possível estimar que eram ambivalentes 10% dos municípios, nos quais viviam 13% da população. E que não deveriam ser cidades as sedes de 80% dos municípios, nos quais residiam 30% dos habitantes. Ou seja, parecia haver em 2000 cerca de 4,5 mil cidades imaginárias (VEIGA, 2004, p. 02).

Nessa conjuntura, existe um amplo conflito para conceituar o que é urbano e rural. Há uma complexidade para definir critérios utilizados e diferentes interesses permeiam tais definições, no qual se sobressai ao econômico. Não há uma definição clara hoje no Brasil quanto à questão urbano-rural.

As crianças moradoras de território urbano possuem vantagens em termos de educação. Esse processo se deve a uma série de indicadores, como por exemplo, maior probabilidade de frequentar a Educação Infantil e de concluir as etapas seguintes de escolarização. Esse fator também é potencializado com políticas educacionais. O Relatório da UNICEF considera que:

É necessária uma abordagem centrada na equidade para que as soluções sejam direcionadas, precisamente para as crianças mais difíceis de alcançar. É hora de fazer as coisas de outro jeito: cumprir os compromissos da Agenda do Milênio, garantindo que as crianças mais desfavorecidas que vivem em centros urbanos recebam maior atenção e mais investimentos (UNICEF, 2012a, p. 67).

Verifica-se que a proposta do UNICEF é priorizar as políticas públicas às crianças moradoras de área urbana, e “superar as barreiras financeiras que excluem os pobres dessas áreas” (UNICEF, 2012a, p. 70). Outros espaços são invisíveis e inexistentes à ordem legal, ao direito. Ou seja, a diversidade dos grupos populares não tem existência formal na ordem social, política, econômica e cultural, portanto, sua condição de pessoa humana está sendo negada.

No processo de exclusão social os sujeitos são tratados como invisíveis e inexistentes. Esses “[...] processos continuam e se radicalizam com a expansão do capitalismo no campo: expansão do agronegócio e apropriação/violência legitimada na decretação da ilegalidade e da inexistência dos povos do campo” (ARROYO, 2012, p. 203). Ou seja, os sujeitos são considerados sem direito a territórios, terra e espaço.

Nesse processo, há constantemente a expropriação de seus territórios e, com isso, expropria-se também a forma de materializar-se enquanto ser social¹⁶. Os trabalhadores resistem diariamente, isso porque são invisíveis perante a lei, o direito, a ordem jurídica. “Desenraizar os povos originários e a diversidade de grupos populares foi e continua sendo os processos mais desumanizadores da nossa história” (ARROYO, 2012, p. 203). No entanto, esse processo continua a existir na atualidade.

Os movimentos sociais em suas ações coletivas resistem ao afirmarem sua humanidade. Isso porque “radicalizam as lutas pela vida digna e justa e por suas formas de objetivação, territorialização, produção, trabalho. Os coletivos em movimento repõem e radicalizam os confrontos históricos” (ARROYO, 2012, p. 210).

Um das formas de radicalização em suas ações coletivas é repolitizar as lutas por escolas. A presença física de escola, enquanto espaço, fortalece e legitima suas lutas, pois reforça sua existência e contribui para sua visibilidade coletiva. “Não ter escolas ou fechá-las e levar seus filhos para outro lugar é sacrificar sua existência como comunidade humana” (ARROYO, 2012, p. 211). Ou seja, fechar suas escolas é mais um mecanismo de tornar a comunidade inexistente, invisível.

Por isso o acesso e permanência na Educação Infantil no lugar onde se vive é tão importante a essas populações. Afirmarem suas identidades, suas culturas, seus saberes é uma forma de resistir à perda e recuperação de seus territórios e de suas terras. A educação, portanto, é uma luta constante, uma vez que ainda se pensa os grupos populares como inferiores, ignorantes, incultos.

A Educação para as crianças também é uma reivindicação do MST na atualidade, por entender que a Educação Infantil é um direito, e esta deve ter

¹⁶ “Sair do lugar pela exclusão socioeconômica, ou pelas novas formas de expropriação da terra obriga agricultores, nações indígenas, coletivos quilombolas, das florestas, expropriados à procura de terra agricultável para a sobrevivência, à procura de materialidade do viver ou de outras terras, de outros territórios, onde reconstruir suas identidades culturais” (ARROYO, 2012, p. 204). O questionamento que se faz é como manter suas identidades nesses novos espaços?

condições de vivenciar essa experiência e desenvolver seu aspecto cognitivo e sua sociabilidade. Na próxima seção, compreenderemos como a educação entrou na luta de reivindicações desse Movimento, sendo que essa condição ocorreu a partir dos primeiros anos de sua consolidação, no final da década de 1970.

4. O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA E A LUTA POR EDUCAÇÃO INFANTIL DO CAMPO

Esta seção tem como objetivo analisar a organização da Educação Infantil no MST no Estado do Paraná. Para isso, apresentaremos dois Cadernos do Movimento: o primeiro é o Caderno de Educação nº 12, publicado em novembro de 2004 e o segundo é o Caderno da Infância nº 1, publicado em 2011. Para complementar a análise apontaremos dados do IBGE (2010), Censo Escolar (2000, 2009 e 2010, 2011) e do INEP referente à educação escolar de crianças moradoras da zona rural.

Os dados do IBGE, do Censo Escolar e do INEP demonstram que as maiores desigualdades de acesso e permanência na Educação Infantil estão entre as crianças moradoras de territórios rurais. O Censo Escolar (2011) demonstra que entre 2010 e 2011 houve uma diminuição da matrícula na pré-escola, tanto em territórios rurais quanto em territórios urbanos em municípios do Paraná. Outro dado a ser considerado é o aumento significativo de instituições de Educação Infantil mantidas pelo estado em territórios rurais, conforme demonstramos nas seções anteriores.

A Educação Infantil do Campo é uma categoria em construção. Somente a partir do ano 2000 a discussão referente às políticas educacionais para as crianças do campo entrou na pauta de discussão dos governos. Mesmo havendo uma ausência de políticas educacionais, essas começaram, em doses homeopáticas, a serem estruturadas e discutidas pela sociedade. Essa questão significa uma nova fase para a educação brasileira.

Conforme demonstra Barbosa (et. al, 2012b, p. 8), houve algumas conquistas na construção da proposta de educação para o público infantil do campo, como a criação, em 2007, de um grupo interministerial (Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI; Secretaria de Educação Básica – SEB; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD) de políticas de educação infantil, o I Encontro realizado em 2008 para debater essa temática, o reconhecimento da diversidade dos segmentos sociais, na Revisão Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 05/2009 - CNE/CEB). Essas conquistas

abriram espaço de diálogo produtivo entre a educação do campo e a educação infantil.

No ano de 2010, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS passou a coordenar o projeto de pesquisa realizado em cooperação técnica com o MEC/SECAD. Trata-se de trabalho relativo à coleta e análise de dados que envolveram a Educação Infantil do Campo. Houve participantes das cinco regiões do país, envolvendo núcleos de pesquisa nas Universidades (Norte - Universidade Federal do Pará - UFPA; Nordeste – Universidade Federal de Campina Grande - UFCG; Sudeste – Universidade de Minas Gerais - UFMG; Sul - UFRGS; Centro-Oeste – Universidade do Estado de Mato Grosso UNEMAT/SINOP)¹.

É nesse contexto complexo, contraditório, carregado de conflitos e de interpretações da realidade que se apontam novas perspectivas para as políticas públicas brasileiras. O objetivo central é que se atendam os direitos de toda a infância, com base no conhecimento das vivências e diversidades existentes.

A Figura 1 apresenta uma visão de crianças filhas de participantes do MST em um momento de descontração. Essa imagem traz uma premissa de que a educação igualitária e democrática deve atender todas as crianças, considerando o contexto em que vivem, suas experiências, o meio social, os recursos e instrumentos necessários a seu crescimento, pois o desenvolvimento se dá por meio de sua relação com o ambiente e com os outros sujeitos.



Figura 1
Fonte: Minas Livre, 2010

¹ Esse documento foi finalizado e encontra-se disponível no site do MEC.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST é o resultado da problemática aquisição da terra² no Brasil e da questão agrária³, que é estrutural e histórica. Nasce da aglutinação de vários movimentos sociais que ocorreram na história⁴. Seu desenvolvimento ocorreu a partir década de 1970, especialmente na região Centro-Sul, entretanto, o MST não possui uma data específica de início.

Atualmente o MST está organizado em vinte e quatro estados da Federação, e sua maior concentração encontra-se nas regiões Sul e Nordeste. Seus objetivos principais são: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores, buscar permanentemente a justiça social e a igualdade de direitos econômicos, políticos, sociais e culturais e garantir trabalho e educação para todas as pessoas que vivem no campo (MST, s.d).

No Estado do Paraná, um fato que provou a retomada da problemática da terra foi a construção da barragem da usina de Itaipu, localizada em Foz do Iguaçu-PR. Com a construção da usina, várias famílias perderam suas casas devido à

² O Artigo 5º da Constituição Federal do Brasil de 1988 afirma que todos são iguais perante a lei e garante aos brasileiros e estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à prosperidade. Para definir o exercício desses direitos, a Constituição assegura, entre outras coisas que: "XXIII - a propriedade atenderá a sua função social; XXIV - a lei estabelecerá o procedimento para desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante justa e prévia indenização em dinheiro, ressalvados os casos previstos nesta Constituição; XXV - no caso de iminente perigo público, a autoridade competente poderá usar de propriedade particular, assegurada ao proprietário indenização ulterior, se houver dano; XXVI - a pequena propriedade rural, assim definida em lei, desde que trabalhada pela família, não será objeto de penhora para pagamento de débitos decorrentes de sua atividade produtiva, dispondo a lei sobre os meios de financiar o seu desenvolvimento" (BRASIL, 1988).

³ O conceito questão agrária pode ser trabalhado e interpretado de diversas formas, de acordo com a ênfase que se quer dar a diferentes aspectos do estudo da realidade agrária. Na literatura política, o conceito questão agrária sempre esteve voltado ao estudo dos problemas que a concentração da propriedade da terra trazia ao desenvolvimento das forças produtivas de uma determinada sociedade e sua influência no poder político. Na Sociologia, o conceito é utilizado para explicar as formas como se desenvolvem as relações sociais, na organização da produção agrícola. Na Geografia, é comum a utilização da expressão questão agrária para explicar a forma como as sociedades e as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como ocorre a ocupação humana no território. Na História, o termo é usado para ajudar a explicar a evolução da luta política e a luta de classes para o domínio e o controle dos territórios e da posse da terra (STEDILE, 2005, p. 39).

⁴ Mesmo antes da Independência, proclamada por D. Pedro I em 07 de setembro de 1822, já havia vários movimentos sociais no Brasil. Podemos citar como exemplos: a Inconfidência Mineira (1792), a Cabanagem (1835 – 1840), Sabinada (1837 – 1838), Balaiada (1838 – 1841), Praieira (1848 – 1850). Esses movimentos foram específicos, sem base nacional e sem as condições de promover uma unidade de interesse nacional do conjunto dos brasileiros que estavam sendo explorados (negros, índios, entre outros).

inundação de terras que houve na região, onde mais de dez mil famílias perderam sua forma de sustento. A única proposta da Itaipu foi a indenização em dinheiro. Muitos aceitaram a indenização, mas um grande número de famílias não aceitou, pois queriam o pagamento em terras.

Em janeiro de 1984, na cidade de Cascavel, no Paraná⁵, foi realizado o Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Após esse encontro, o MST passou a articular-se em vários estados com bandeiras próprias da luta pela terra. O Primeiro Congresso Nacional ocorreu em Curitiba de 29 a 31 de janeiro de 1985. O Segundo Congresso Nacional ocorreu em Brasília em 1990.

Os determinantes para o surgimento do MST foram de ordem econômica, social e política. Os de ordem econômica se deram devido ao contexto da década de 1970, onde houve uma grande concentração da propriedade da terra⁶, expansão da mecanização da lavoura.

Os fatores sociais estão associados à exclusão dos trabalhadores na agricultura, ocasionando o êxodo rural, o que levou ao crescimento de favelas e a migração para a região amazônica⁷. Ambos os fatores se tornaram inviáveis à milhares de trabalhadores.

A colonização havia fracassado. O chamado emprego na cidade também havia acabado, pois o chamado milagre brasileiro da industrialização se esgotou e a crise havia chegado às cidades, causando desemprego (MST, s.d, p. 6).

⁵ Desde a fundação do Movimento em 1984, mais de 400 mil famílias foram assentadas no Brasil. Outras 150 mil continuam acampadas, enfrentando duras condições de vida, ataques de setores conservadores e violência — como nos massacres de Corumbiara, em Rondônia, em que policiais militares e jagunços torturaram e assassinaram 16 pessoas em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, quando policiais mataram 19 pessoas (RADIS, 2009, p. 18).

⁶ Morissawa (2001, p. 115), destaca que o “[...] Brasil é, de acordo com a Organização das Nações Unidas para a Agricultura e a Alimentação – FAO e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, o segundo colocado no mundo em concentração de terra, ficando atrás somente do Paraguai. Números que impressionam: pouco mais de 02 mil latifúndios ocupam 56 milhões de hectares, tamanho que corresponde a duas vezes e meia o estado de São Paulo”.

⁷ Segundo Morissawa (2001, p. 122), “depois de engavetar o Estatuto da Terra, o governo militar passou a promover apenas a colonização da Amazônia, essa foi uma área criada em 1966, com 05 milhões de quilômetros quadrados, abrangendo todos os estados do Norte, além do Mato Grosso, Tocantins e parte do Maranhão”.

O fator político ocorreu após o trabalho de orientação da pastoral da igreja católica⁸ e das pastorais rurais que passaram a conscientizar os camponeses sobre seus direitos à terra, baseado na teologia da libertação⁹. O final da ditadura militar em 1984, durante o governo de João Figueiredo, foi decisivo para que os camponeses sem-terra conseguissem se organizar em busca de seus objetivos.

Desde as primeiras ocupações, em específico a ocupação das fazendas Macali e Brilhante, em Ronda Alta – RS (1979) e, também, em Encruzilhada Natalino (1981)¹⁰, já havia a preocupação com as crianças. Nessas duas ocupações somavam mais de 200 crianças. Foram organizados grupos de mães que passaram a orientar as brincadeiras com as crianças. Entre os acampados havia uma professora, como descrito a seguir:

Maria Salete Campigotto, professora de escola estadual, que passou a coordenar as atividades com as crianças [...] e mais tarde em 1982 ajudada por uma outra professora, Lúcia Webber, e também com o apoio dos acampados, articularam a luta pela criação de uma escola estadual de 1^a a 4^a série (MST, 2005, p. 12-13).

A primeira escola do MST começou a funcionar em 1983 no assentamento de Nova Ronda Alta no estado do Rio Grande do Sul. Esses foram os primeiros traços de luta por escolas. Nesse sentido pode-se enfatizar que:

Poderíamos estar hoje estudando uma história em paralelo, o que, de modo geral, aconteceu com outros movimentos e organizações de trabalhadores em nosso país e em outros lugares. Mas o fato histórico é que, por algumas circunstâncias e escolhas, podemos tratar de uma mesma história: a história da relação dos sem-terra com a escola é parte da história do MST (CALDART, 2004a, p. 224).

⁸ No início da década de 1960, a Igreja Católica criou as CEBs - Comunidades Eclesiais de Base, que já em meados da década de 1970 existiam em todo o país. Baseados na Teologia da Libertação, elas se tornaram importantes espaços para os trabalhadores rurais e urbanos se organizarem e lutarem contra as injustiças e por seus direitos. Os teólogos da libertação fazem uma releitura das Sagradas Escrituras da perspectiva dos oprimidos e condenam o capitalismo, considerando um sistema anti-humano e anticristão (MORISSAWA, 2001, p. 105).

⁹ Gustavo Gutiérrez (sacerdote e doutor em Teologia. Nasceu em Lima - Peru no ano de 1928) e Leonardo Boff (Doutor em Teologia e Filosofia. Nasceu em Santa Catarina em dezembro de 1938). Ingressou na ordem dos franciscanos em 1959, considerado um dos principais expoentes da Teologia da Libertação.

¹⁰ Nas duas ocupações, após 07 meses somavam-se 600 famílias, reunindo cerca de 3 mil pessoas em barracos que se estendiam por quase 2 quilômetros à beira da estrada (MORISSAWA, 2001, p. 125).

O ato educativo no MST ocorre tanto na luta pela educação institucional, portanto oficial, como também na informalidade, forjada no aprendizado da práxis social, considerada uma educação informal. Ou seja, “[...] a educação escolar, formal, oficial, desenvolvida nas escolas, ministrada por entidades públicas ou privadas, é abordada como uma das formas de educação” (GOHN, 2011, p, 106).

Compreende-se a educação como: formal, informal e não-formal. A *educação não-formal* é uma ausência, em comparação ao que há na escola (não-intencional, planejada ou estruturada), enquanto que a *educação informal* “[...] está forjada na luta e pode ser considerada como espaço da formação permanente dos sujeitos que atuam nos movimentos sociais” (GOHN, 1999, p. 100).

Para Gonh (1999; 2010; 2011), a educação formal caracteriza-se como aquela desenvolvida nas escolas, são instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais, que desenvolvem um trabalho pedagógico.

A educação formal requer tempo, local específico, pessoal especializado. Requer normatização das formas de organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, tempos de progressão, disciplinamento, regulamentos e leis, órgãos superiores, etc. Ela tem caráter metódico e, usualmente, divide-se por idade/classe de conhecimentos (GOHN, 2010, p. 17).

A aprendizagem como forma de Educação formal, informal e não-formal no MST, é democrática e se faz em todos os lugares. Essa relação apresenta um caráter voluntário e participativo, visando à socialização e a solidariedade para a mudança social.

Para que o Movimento consiga dialogar as várias formas de Educação e sistematizar a luta pela Educação do Campo, utiliza-se de uma organização interna. Por isso foi criado em 1988 um setor específico de educação, como resultado da organização de professores e pais, e assim “[...] passaram a assumir a questão educacional das crianças e jovens como prioridade para o Movimento” (MST, 2005, p. 16).

O Setor de educação surgiu de uma reestruturação interna que dividiu o MST em setores de atividades. O Setor de Educação elabora propostas pedagógicas, faz

o trabalho de formação política e social de seus educadores e militantes e busca articular escola e comunidade.

Quando a organização do Sem Terra cria em sua estrutura um setor de educação, deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural sem-terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e à escola (CALDART, 2004a, p. 11).

Na trajetória de sua constituição enquanto movimento social, o MST foi se vinculando a outras lutas que entende como legítimas. Entre elas está a luta pela educação e, conseqüentemente, a luta por escola no espaço dos Acampamentos¹¹ e nos espaços de Assentamentos¹². A consolidação de escolas está relacionada com a luta pela terra e a viabilização da produção nesses espaços.

Então, o MST, ao ter que se mover nessas duas pontas, lutar pela terra e viabilizar os assentamentos, acaba tendo a oportunidade histórica de ter que refletir sobre uma série de questões que tem a ver com o conjunto da vida social. A questão da educação entra neste contexto histórico, porque além da formação necessária para a luta política, foi preciso dar conta de outros desafios ligados ao mundo da produção, da cultura, da existência humana como um todo. Como garantir uma vida digna nestas áreas? Como agir de modo coerente com o projeto social, com o projeto político que enquanto classe trabalhadora nós estamos querendo construir? Como exercitar na prática os valores socialistas em que acreditamos, e num contexto que joga contra, o tempo todo? (CALDART, 1998, p. 38)

¹¹ “O período do Acampamento, do ponto de vista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é todo um processo desencadeador da luta pela terra, quando terras públicas ou latifúndios improdutivos são ocupados por grupos de famílias. Durante a ocupação, as famílias passam por um processo organizativo necessário, criando uma estrutura interna com divisões de tarefas, direção coletiva com organização de equipes e setores de trabalhos, seguindo a estrutura organizativa geral do MST [...] Durante o período de Acampamento é indispensável a inscrição e o cadastro de todas as famílias que fazem parte do mesmo, junto ao INCRA, para que possam, inicialmente receberem alimentação e posteriormente a área da terra (BIHAIN, 2001, p. 14 – 15).

¹² “Assentamento é o passo seguinte da liberação da posse e da divisão da terra entre as famílias que participam do Acampamento. O INCRA faz a distribuição dos lotes para as pessoas já cadastradas e inscritas para receberem um pedaço de terra [...]. A forma de organização dos Assentamentos é bem diversificada. Há áreas em que a prioridade acaba sendo organizada através da produção articulada com processos individuais, isto é, propriedade familiar, grupos coletivos, associações cooperativas de produção, etc. Apesar de a maior parte da base social dos Assentamentos estarem organizadas de forma individualizada, cada família tocando a sua produção, o MST tem por concepção estimular a Cooperação Agrícola” (BIHAIN, 2001, p. 15 – 17).

O MST trabalha com duas pontas de luta pela reforma agrária¹³, a primeira é a luta pelo acesso à terra e, a segunda é a viabilização dos assentamentos, pois além de conquistar a terra é preciso construir as formas de vida, de como potencializar a vida social nas áreas conquistadas (CALDART, 1998).

Foi a partir dessas duas pontas de lutas: lutar pela terra e viabilizar a vida nos assentamentos, é que a questão da educação entra na pauta de discussão do MST. Foi nesse processo que se percebeu que a educação é fundamental na construção de um projeto de desenvolvimento social.

Para Caldart (2012), a Educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual. Trata-se de um conceito em construção¹⁴, sem se desvincular do movimento específico da realidade que a constituiu pelos trabalhadores do campo e suas organizações. Por isso, os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja No e Do campo.

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

A concepção de escola do campo se enraíza no processo histórico da luta de classe, no processo de resistência das mudanças geopolíticas e econômicas ocorrido nos últimos anos. Nessa perspectiva, não é possível compreender a educação no MST sem analisar o próprio Movimento, sua natureza e seus objetivos. Assim, é possível refletir sobre suas lutas e colocá-las no contexto social, considerando a organização econômica e a possibilidade de redimensionar a vida dos sujeitos do campo. Faremos isso, a partir da análise de dois documentos, o primeiro intitulado “Caderno de educação nº 12: educação Infantil, movimento da

¹³ Segundo o INCRA (2011) a Reforma agrária é o conjunto de medidas para promover a melhor distribuição da terra, mediante modificações no regime de posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social, desenvolvimento rural sustentável e aumento de produção. Essa concepção é estabelecida pelo Estatuto da Terra (Lei nº 4504/64). No Artigo 2º fica estabelecido que é assegurada a todos a oportunidade de acesso à propriedade da terra, condicionada pela sua função social (BRASIL, 1964).

¹⁴ O conceito de Educação do campo nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto da preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998.

vida, dança do aprender” (MST, 2004) e o segundo “O Caderno da infância nº1 - educação da infância sem terra: orientação para o trabalho de base (MST, 2011).

4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MST: CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº 12 - EDUCAÇÃO INFANTIL: MOVIMENTO DA VIDA, DANÇA DO APRENDER

Em novembro de 2004, o MST publicou o “Caderno de Educação nº 12: educação Infantil, movimento da vida, dança do aprender” o qual abordou a Educação Infantil a partir das práticas educativas realizadas nos seguintes ambientes: Cirandas Infantis Itinerantes, reuniões, cursos, congressos, mobilizações e nas Cirandas Infantis Permanentes, tanto nos acampamentos quanto nos assentamentos.

O texto contido no Caderno nº 12 está organizado em quatro capítulos, com uma introdução sobre a História da Educação Infantil no Brasil. O primeiro capítulo contextualiza a Educação Infantil no MST. O segundo trata do processo pedagógico da Educação Infantil, o terceiro das especificidades da Educação Infantil no Movimento, as Cirandas Infantis, e o quarto capítulo trata do direito à Educação Infantil.

Na introdução do Caderno nº12, aborda-se o contexto no qual a Educação para as crianças foi construída no Brasil, trazendo o histórico do atendimento em creches e as suas contradições. O documento do MST contextualiza as instituições de atendimento à infância, como a Roda dos Expostos¹⁵, entre outros.

O MST considera que a origem da Creche e da Pré-escola está relacionada às questões de classe, pois “a Creche foi criada para atender aos trabalhadores e a pobreza. Já a Pré-escola tem a sua criação destinada à classe média e a elite” (MST, 2004, p. 16).

¹⁵ A primeira Roda dos Expostos criada no Brasil foi em Salvador no ano de 1726. A segunda foi no Rio de Janeiro, em 1738, e a terceira foi no Recife no ano de 1789. Essa forma de instituição eram mantidas pela Igreja Católica. A criança perdia o vínculo com a sua família de origem, passando a morar na instituição ou ser escolhida para adoção. Essa forma de atendimento foi fechada no Brasil em 1950.

O atendimento a criança se deu a partir de investimentos no setor de produção e, com o crescimento econômico do país, necessitava-se de um maior número de trabalhadores. A partir da década de 1970 a quantidade de mulheres que entravam no mercado de trabalho tornou-se mais significativa, pois necessitava-se de mão de obra. Porém, nas condições de trabalho não houve melhoras e ocorreu uma “[...] diminuição dos salários para favorecer e atrair o capital estrangeiro, representando assim uma queda na qualidade de vida das classes populares” (MST, 2004, p. 16).

A nova ordem política e econômica instalada a partir da década de 1970 acirrou as contradições sociais e fomentou a necessidade de organização popular¹⁶ (MST, 2004). Nesse período, como resposta às reivindicações, foram criados projetos, pareceres e programas de atendimento às crianças, como o Projeto Casulo, pela LBA (1974)¹⁷. Houve a publicação do Parecer nº 2018/74 do Conselho Federal de Educação (CFE); foi criado o SEPRE (1974)¹⁸, desenvolvido o Programa Educação Pré-Escolar: Uma Nova Perspectiva (1975), realizado no 1º Encontro de Coordenadores de Educação Pré-Escolar (Brasília, 1975). Esses projetos foram implementados em grandes cidades como Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte e Recife.

O MST destaca também que os anos 80 do século XX são “marcadamente os anos de construção de uma política nacional de Educação Infantil” (MST, 2004, p. 18), devido à Constituição Federal do Brasil de 1988. Na década de 1990 observou-se um aumento no plano das políticas educacionais, nas quais se destacam: o Estatuto da Criança e do Adolescente, a LDB nº 9394/96, as DCNEI, entre outros documentos oficiais que dizem respeito a esse nível de ensino.

O segundo capítulo do Caderno de Educação nº 12 trata da Educação Infantil no Movimento e aborda os seus principais desafios:

¹⁶ Grupos de mulheres, grupos religiosos (principalmente ligados à Igreja Católica).

¹⁷ O Projeto Casulo, desenvolvido pela Legião Brasileira de Assistência, não tinha um caráter pedagógico. Em suas ações as crianças recebiam um atendimento de cuidados higiênicos, nutricionais, médico e odontológico para crianças até seis (06) anos. O MST destaca que “o Projeto Casulo se fez utilizando a mão de obra, muitas vezes voluntária, e espaços da comunidade. A escolha do pessoal não foi feita segundo critérios de qualificação profissional, mas aproveitando a população local, oferecendo baixa ou nenhuma remuneração” (MST, 2004, p. 17).

¹⁸ O Serviço de Educação Pré-Escolar estava vinculado ao Ministério da Educação e transformou-se em 1985 em Coordenadoria de Educação Pré-Escolar - COEPRE.

Ampliar a discussão sobre a educação familiar, a necessidade das famílias compartilharem a educação de crianças de 0 a 6 anos com a comunidade, o coletivo, a Escola Infantil;
Lutar por políticas públicas para a Educação Infantil do Campo – uma educação Infantil que respeite a diversidade dos sujeitos que formam e transformam o campo brasileiro;
Lutar contra a exploração do trabalho infantil, trazendo como contraponto a participação amena das crianças em tarefas ao lado da família, o aprendizado do trabalho do campo, o aprendizado da terra, de ser um homem, uma mulher da terra (MST, 2004, p. 5).

A ação pedagógica no Movimento tem como objetivo construir um Projeto Político que valorize o caráter lúdico da aprendizagem e intensifique as interações das crianças entre si, com os adultos e com o mundo no processo de transformação social. Os processos de aprendizagem e de desenvolvimento infantil estão fundamentados nos postulados de Vygotsky.

A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada de formação social consciente de gerações novas, a educação deve ser a base para alteração do tipo humano histórico. *As novas gerações e suas novas formas de educação representam a rota principal que a história seguirá para criar o novo tipo de homem* (VYGOTSKY, 2004, p. 33, grifos no original).

Para o MST (2004), muitas são as linguagens que possibilitam ao ser humano a produção do senso crítico, da autonomia e da cooperação. Por isso, define-se como eixos para se trabalhar com as crianças: as brincadeiras infantis, as artes visuais, as histórias infantis, o teatro e as músicas infantis.

As crianças ao brincarem desenvolvem o seu autoconhecimento, apropriam-se da realidade e de forma simbólica suas fantasias, desejos, medos, sentimentos, agressividade, sexualidade, suas expressões e opiniões são respeitadas.

Apesar de reconhecermos a importância vital das brincadeiras infantis, entendemos que por si só não são suficientes para o aprendizado e desenvolvimento. Precisamos proporcionar vários espaços de atividade às crianças, que levem a pensar, refletir, duvidar, agir, discutir, questionar, criar, imaginar, relacionar, dividir, respeitar, etc. (MST, 2004, p. 31).

A Figura 2 apresenta um momento de descontração e construção de autonomia que pode ser desenvolvida na infância. Refere-se a um espaço de interação e envolvimento das crianças como sujeitos de escolhas. Nesse contexto, a Educação Infantil é fundamental como espaço para potencializar a interação, a socialização, a aprendizagem e o desenvolvimento global da criança.



Figura 2
Fonte: MST, 2012. Sem Terrinhas no Maranhão.

As artes visuais (desenho, pintura, colagem, modelagem, entre outros) na Educação Infantil têm grande importância para a aprendizagem e para o desenvolvimento “[...] pelas possibilidades de expressão e comunicação que oferecem” (MST, 2004, p. 32). Assim como as histórias, o teatro e as músicas infantis são atividades pedagógicas que possibilitam as crianças a se desenvolverem num contexto de imaginação e fantasia, intensificando suas habilidades de pensamento e raciocínio.

Observa-se no Caderno de Educação nº 12 uma preocupação dos adultos na interação das crianças no assentamento e/ou acampamento. Essas devem fazer parte da organização, no conjunto de ações que integram a formação cultural dos indivíduos.

A formação cultural foi debatida por Makarenko (1981) na Sétima Conferência sobre Educação Infantil:

A formação cultural é eficaz quando é organizada conscientemente, com um plano, com um método adequado e com controle. Deve começar o quanto antes, quando a criança ainda está longe da etapa da leitura, no período de seu desenvolvimento sensorial, quando começa a ver e ouvir com clareza e a balbuciar algumas palavras (MAKARENKO, 1981, p. 78).

Makarenko (1981) destaca ainda a importância da família na formação cultural das crianças, seja em uma saída em dia comum ou um passeio pelos arredores da cidade. O contato com a natureza, com uma aldeia, com as pessoas, construções de casas, estradas, assim como o interesse por esportes, espetáculos domésticos, a confecção de um mural, de uma agenda diária, a correspondência com os amigos, na arrumação da casa, entre outros, é fundamental na construção social da criança.

As ideias de Makarenko estão muito presentes na concepção de educação do MST. Podemos observar isso em várias atividades que o Movimento desenvolve, no conceito de coletividade, na relação da família na educação dos filhos, nas concepções pedagógicas de trabalho e no conhecimento da realidade. Essa proposta está presente no Caderno de Educação nº 12, sendo um dos documentos norteadores para as propostas de Educação Infantil.

4.2 A CIRANDA INFANTIL NO MST

O MST entende que é nos primeiros anos de vida que se constrói as bases dos valores e princípios da vida em sociedade.

O projeto de sociedade que estamos construindo vai além da luta pela reforma agrária e da produção de alimentos saudáveis para todos, pretende a transformação da sociedade como um todo. Para tanto, é preciso que o MST se debruce sobre os sujeitos dessa construção e, por isso, temos que nos voltar para este tempo da vida, a infância, um tempo tão importante para formação do sujeito (MST, 2011, p. 11).

A primeira experiência de cuidado coletivo com as crianças no Movimento aconteceu nos anos de 1990, no Ceará. “A preocupação com as crianças apareceu com a libertação das mulheres, quando estas começaram a vir para as atividades públicas (cursos, produção, militância), quando saíram de casa” (MST, 2011, p. 12).

Segundo o MST (2011), no meio camponês, ainda hoje é tarefa exclusiva da mulher cuidar e educar os filhos, principalmente até os 5 ou 6 anos de idade. As crianças geralmente acompanham suas famílias no trabalho, permanecem em casa, acompanhadas das mães, de irmãos maiores ou frequentam escolas multisseriadas, conforme demonstrou a pesquisa realizada por Rivero e Conde (2011, p. 82).

O Movimento a partir da década de 1990 organizou espaços com o objetivo de atender pedagogicamente as crianças. Esses espaços são chamados de “Ciranda Infantil”, mantidas por cooperativas, centros de formação e pelo próprio MST. Trata-se de trabalho educativo, voltado para o desenvolvimento das crianças Sem Terra. Este espaço está dividido em: Ciranda Infantil permanente e Ciranda Itinerante, esta última tem data para começar e para terminar.

A constituição de uma Ciranda sempre parte da preocupação do coletivo, ou seja, das pessoas pertencentes ao grupo, com a educação das crianças acampadas e assentadas. É entendida como uma luta do Movimento pelo direito à infância. Essa concepção é intencionalmente educativa, em um processo que abrange a luta por educação e pela reforma agrária.

As discussões em torno do desenvolvimento da criança¹⁹ se deram a partir de duas necessidades. A primeira tem relação com o trabalho das mulheres na produção através das cooperativas e associações; a segunda remete à participação das mulheres na militância, nos cursos e encontros de formação. Dessa maneira,

A experiência das creches permanentes nas cooperativas de produção e a criação de creche Itinerante, que teve sua primeira experiência no MST Ceará, impulsionaram as primeiras discussões

¹⁹ Isabela Camini (2011, p. 3) descreve que nas primeiras ocupações de terras feita pelo MST “[...] a preocupação maior com as crianças se dava quando se aproximava à idade de irem para a escola obrigatória, pois, para as famílias sem-terra, sempre foi forte a ideia de que seus filhos não poderiam viver fora da escola, repetindo-se o que ocorreu com seus pais. Todavia, o dilema se instalava porque as escolas convencionais, de estrutura física, ficavam distantes das comunidades acampadas, e não havia meios de transporte para levá-las. E quando havia esta possibilidade, surgia outro problema mais sério e complicado: a estrutura desse modelo de ensino e o preconceito presente no conjunto da forma escolar usual, nas cidades ou bairros, muitas vezes discriminavam ou rejeitavam as crianças sem-terra, por pertencerem e participarem da luta pela Reforma Agrária e, por isso, viverem itinerando de um lugar para outro”.

sobre educação do Setor Nacional de Educação na cidade de Santos – SP, em 1996 (MST, 2004, p. 38).

Após a experiência realizada no Estado do Ceará, em 1996, outros Estados organizaram suas atividades com crianças em acampamentos e assentamentos. Em alguns Estados, as creches passaram a ser chamadas de Círculos Infantis, pois faziam referência à experiência cubana, e “[...] com o passar do tempo, após discussões no coletivo de educação estaduais e nacional, passamos a chamar o nosso espaço de Educação Infantil de Ciranda Infantil²⁰” (MST, 2004, p. 38).

Em maio de 2007²¹, com a participação de dirigentes, militância dos setores, educadores e especialistas em educação, foi realizado o Seminário Nacional sobre o lugar da infância no MST. Desse Seminário encontram-se poucos registros divulgados²².

As Cirandas ofertadas nem sempre recebem financiamento do Estado. No entanto, o MST compreende que o Estado deve ser o responsável direto pelos gastos com a educação. Dentro de uma perspectiva crítica, busca-se na afirmação de Marx (1978) na seguinte questão referente à atuação do Estado na Educação:

Isso de “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar por meio de uma lei geral os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado [...] e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! (MARX, 1978, p. 89).

²⁰ Em ordem cronológica destaca-se as Cirandas que aconteceram de 1997 a 2011: a) Ciranda Infantil itinerante - organizada no Primeiro Encontro Nacional de Educação e Reforma Agrária (ENERA), em 1997, com 80 crianças de todo o país; b) Ciranda Infantil Itinerante - organizada no IV Congresso Nacional do MST, em 2000, com 320 crianças; c) Ciranda Infantil Itinerante - Marcha Nacional, em 2005, com 130 crianças; d) Ciranda Infantil Itinerante Paulo Freire - V Congresso Nacional – Brasília, em 2007, com a presença de 1.000 crianças; e) Cirandas Infantis Itinerantes - Acampamento da Via Campesina, Brasília, em 2009 e 2011, contou com a participação de 100 crianças em cada uma, com cerca de 30 educadores (CAMINI, 2011).

²¹ “À medida em que a Educação Infantil foi vista como responsabilidade do conjunto do Movimento, incluindo o Setor de Educação, Setor de Gênero e Saúde, o compromisso com a Infância tomou outro rumo. Em 2007, o Seminário Nacional do MST tratou a sua Infância como sujeito social, levando o desdobramento desse debate para os seminários regionais e outros espaços da luta” (CAMINI, 2011, p. 4).

²² Há registros no site do Movimento. Encontra-se na internet o texto “A Infância no MST – desafio atual” da professora Isabela Camini. A Revista Criança (2007), distribuída pelo MEC, aborda a Educação do campo e traz algumas informações referentes ao Seminário.

A responsabilidade da Educação Básica nas escolas do Campo é do poder público, conforme descrito nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e defendida pelo MST.

Artigo 14. O financiamento da educação nas escolas do campo, tendo em vista o que determina a Constituição Federal, no artigo 212 e no artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias, a LDB, nos artigos 68, 69, 70 e 71 e a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei 9.424, de 1996, será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil (BRASIL, 2002).

Outro capítulo importante das Diretrizes (2002) refere-se à demanda dos movimentos sociais (Artigo 9º). Tais demandas poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais. Nesse sentido, o MST considera que a proposta da Ciranda Infantil é diferente da creche, e que ela pode existir independentemente da estrutura que se tenha. “Para reunir crianças acima de dois anos podemos utilizar o espaço debaixo de uma árvore, no barraco de lona com banquinhos improvisados” (MST, 2004, p. 38).

Nessa trajetória de reivindicações, destacam-se os objetivos do Movimento na condução das Cirandas Infantis:

- Criar um espaço educativo para os filhos (a) que participam do MST;
- Implementar na Ciranda Infantil a organicidade e a proposta pedagógica do MST;
- Organizar atividades nas quais as crianças sejam sujeitos do processo;
- Desenvolver a cooperação, de forma educativa que construa a vivência de novos valores;
- Trabalhar a criação de vínculo e relações com os demais setores do movimento: gênero, saúde, formação, produção, frente de massa, entre outros;
- Garantir a formação política pedagógica permanente dos educadores (a) infantis;
- Realizar atividades em conjunto com as comunidades assentadas e acampadas, tais como produção de materiais, palestra, seminários, oficinas, entre outros, como prática formativa do coletivo (MST, 2004, p. 21).

A pedagogia do MST tem como ponto de partida formar o sujeito Sem Terra²³ e, para ser alcançado esse objetivo, parte-se de Princípios Educativos: que são “algumas ideias/convicções/formulações e são consideradas [...] o começo das ações. Mas esses princípios não surgiram primeiro depois da prática. Ao contrário, eles já são os resultados de práticas realizadas” (MST, 2005, p.60).

O MST tem os mesmos princípios educativos para todos os níveis de educação. São eles:

- a) Educar para transformar (inspirado na proposta pedagógica do educador Paulo Freire);
- b) Educar a partir da prática do trabalho (encontra-se a definição de Gramsci);
- c) Educar a partir da realidade;
- d) Educar com autonomia do aluno;
- e) Formar sujeitos históricos;
- f) Formar o indivíduo como um todo;
- g) Ensinar a real história das pessoas e a sua real situação de pobreza (MST, 2005, p.36).

Educar a partir do trabalho é uma proposta fundamentada na leitura dialética formulada por Gramsci. A escola pública apresenta-se como ferramenta na concretude de se obter consciência de classe, associada à ideia do processo de trabalho como um princípio educativo.

A humanidade que se reflete em cada indivíduo é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são simples quanto poderia parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente [...] o homem não entra em relação com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente por meio do trabalho e da técnica (GRAMSCI, 1999, p. 39).

O processo de trabalho para esse intelectual deve ser concomitante ao princípio educativo, numa escola que proporcione as condições para “[...] que cada cidadão possa tornar-se governante e que a sociedade o ponha, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo” (GRAMSCI, 2001, p. 50). A escola dever ser unitária, não hierarquizada, e acessível a todos. Dessa maneira,

²³ Sujeito “Sem Terra” é uma identidade construída no processo de luta do MST (CALDART, 2004a).

deve preparar de maneira igual os indivíduos e proporcionar as mesmas oportunidades profissionais, no sentido de ser comum a todos. No entanto, nas reais condições, a classe social e o Estado define que tipo de educação o cidadão terá.

A proposta de Gramsci (1999) está associada ao seu posicionamento político claramente comprometido com a classe trabalhadora. Sua preocupação está pautada em desenvolver uma proposta educacional e discutir a necessidade de as instituições proletárias (sindicatos e partidos) se organizarem com o intuito de mover a autoeducação dos trabalhadores.

Dessa forma, a construção do conhecimento não ocorre apenas na escola, mas recebe inúmeras contribuições dos agentes externos (família, partido, igreja, mídia, entre outros). Para o MST a construção do conhecimento não deve partir do conteúdo, mas da experiência vivida pelos sujeitos, sua experiência e organização devem estar atreladas ao processo educativo.

As perguntas levantadas, as novas descobertas, os problemas enfrentados são os pontos de partida. O MST considera que para se alcançar um ensino diferente, torna-se importante partir: a) da prática-teoria-prática; b) de temas geradores; c) do perto ao longe²⁴; d) da observação à ciência; e) da avaliação prática e coletiva (MST, 2005, p. 36).

Com isso, a educação não fica limitada aos bancos escolares, mas ela se expande nas várias dimensões da sociedade. A construção da luta e resistência permanente e organizada é um elemento decisivo na conquista da hegemonia. A escola pode exercer um importante papel nesse sentido

A teoria e os conteúdos elaborados servem para refletir a realidade vivenciada. Eles devem ser estruturados a partir de temas para organizar as disciplinas. No entanto, a realidade vivida pelo coletivo não é tudo, é preciso ligar a história do assentamento com a luta pela terra em todo o Brasil. Para ir da observação à Ciência, o Movimento destaca que:

Pelas observações de nossas avós sabemos que se deve plantar cenoura na lua minguante e alface na lua crescente ou cheia. Foi a observação de anos a fio que lhes ensinou isso. Mas para nós é pouco saber disso. Precisamos saber o porquê de fazer isso. O que

²⁴“A realidade vivida pelo coletivo da Escola não é tudo. Existem outras realidades maiores. É preciso ligar a história do assentamento com a luta pela terra em todo o Brasil. É preciso ligar a morte do Juquinha, no acampamento, com a situação de exploração de todos os trabalhadores. É preciso ligar o que acontece perto com o saber acumulado de todo o mundo” (MST, 2005, p. 36).

a lua tem a ver com as plantas? A Escola deve ajudar a responder esta e outras perguntas, levando a criança a se interessar também pelo saber científico (MST, 2005, p. 36).

Toda aprendizagem deve partir da prática, trata-se de identificar os principais desafios e as necessidades da comunidade para organizar as atividades pedagógicas. Este é o principal desafio do Movimento: produzir os conhecimentos sobre a realidade e ampliar a visão do mundo das crianças e sua capacidade de transformá-la. Isso se deve a dois motivos básicos: o primeiro é porque quando se trabalha com a realidade, os conteúdos tornam-se mais significativos. O segundo é que a necessidade real é o motor da aprendizagem.

4.3 O CADERNO DA INFÂNCIA Nº 1 - EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA SEM TERRA: ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO DE BASE

A figura três mostra as crianças no 6º Encontro Estadual dos Sem Terrinhas²⁵, no Maranhão, entre 12 e 15 de outubro de 2012. Nesse Encontro foi debatido o seguinte tema: a Reforma Agrária e os direitos da infância e da adolescência.

Essa imagem demonstra que o lugar da criança no Movimento é pensado na luta de sua família, presente em todas as atividades realizadas pela comunidade. Deve-se garantir o direito da criança de brincar, de ser criança. Nesse sentido, a lutar por políticas públicas é a garantia de espaços e condições para que as crianças vivam a sua infância.

²⁵ Para o MST, “as crianças Sem Terrinha são meninas e meninos que têm na sua formação a identidade da classe trabalhadora. São filhos e filhas da luta que inspiram o próprio Movimento”.



Figura 3
Fonte: Pulsar Brasil, 2012.

Em outubro de 2011 o Setor de Educação, Gênero e Cultura do MST organizou o Caderno da Infância nº 1, denominado “Educação da Infância Sem Terra – Orientação para o trabalho de base”. Esse caderno teve como objetivo iniciar o debate e a reflexão coletiva sobre o tempo de vida que é a infância dentro do Movimento. O material foi organizado para auxiliar na organização dos encontros dos núcleos de base²⁶ com a temática: Infância Sem Terra. O Caderno descreve as reflexões e os debates em 5 encontros denominados: 1º) A Infância: que tempo da vida é este?; 2º) A família; 3º) A criança e a coletividade; 4º) Cuidar e educar; e 5º) O trabalho.

O 1º Encontro - A Infância: que tempo de vida é este? teve como objetivos: a) discutir o que é infância e o seu sentido para as pessoas dos assentamentos/acampamentos; b) Entender como as crianças dos acampamentos e assentamentos vivem sua infância (MST, 2011, p. 04). Nesse encontro foi discutida a concepção de infância e as transformações nela provocadas pelo avanço do capitalismo e pela solidificação da sociedade de classe. Considerou-se que:

No capitalismo, o período da infância se torna importante também para preparar o novo consumidor, o trabalhador obediente e disciplinado, que não reage, não se organiza e aceita a realidade como está. Muitos fatores têm contribuído para que nossas crianças não vivam a sua infância. No Brasil, vivemos um longo processo de lutas para garantir os direitos das crianças: somente nos anos 90

²⁶ Núcleo de base define-se pela organização das famílias nos acampamentos e assentamentos para participarem da coletividade.

foram criados o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar (MST, 2011, p. 6).

O Caderno da Infância nº 1 destaca a realidade vivenciada pelas crianças e suas consequências:

O êxodo rural, provocado pelo avanço do capitalismo no campo através do agronegócio; a negação do direito à educação. No período de 2003 a 2011 foram fechadas 24 mil escolas no campo, tirando as crianças de suas comunidades para estudarem na cidade; a atuação questionável dos órgãos governamentais e do Estado, como por exemplo, o Conselho Tutelar, a escola, unidades de saúde, que, muitas vezes, em vez de orientarem os pais, jogam sobre eles a culpa pela miséria em que vivem; a violência contra a criança; o abandono; a exploração do trabalho infantil; o aumento do consumo de drogas, etc. (MST, 2011, p.11).

A reflexão e o debate contido no primeiro encontro descrito no Caderno da Infância nº 1, demonstra a preocupação com a infância. Analisa-se a complexidade social e o papel que a criança desempenha na contraditoriedade da sociedade capitalista. Suas discussões voltam-se à prática da liberdade, a qual, segundo o Movimento, se produz na consciência crítica e na compreensão histórica, que permite atuar e decidir. Somente por meio do conhecimento é possível incorporar e desvelar as contradições dentro de uma compreensão da totalidade, ao superar o individualismo e desenvolver uma consciência pautada no real, enquanto processo histórico e social.

Para compreendermos as relações sociais, faz-se necessário partimos do concreto, conforme definido por Marx: “[...] parece que o melhor método será começar pelo real e concreto, que são as condições prévias e efetivas” (1983, p. 218). Essa relação pode ser entendida a partir do que é o capital, o trabalho assalariado, as forças produtivas, a divisão internacional do trabalho, a alienação.

Essa relação permite uma visão dialética de um processo particular com outros processos, pois toda totalidade é dinâmica, mutável, concreta e depende da produção social, é aberta e esta ligada ao movimento, sendo esta um conceito de complexidade. Podemos entender que em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados, uma vez que nada está isolado do todo, visto que a realidade é sempre mais rica do que o conhecimento

que temos dela. Portanto, a compreensão do todo precede a própria possibilidade de aprofundar o conhecimento das partes.

O 2º Encontro contido no Caderno do MST teve a família como tema. Seus objetivos foram: a) compreender a família de hoje em nosso meio; b) refletir como a família pode contribuir para que as crianças vivam sua infância (MST, 2011, p. 15). Esse encontro abordou temas que dizem respeito a organização das famílias²⁷, o modelo existente e as mudanças das famílias camponesas devido a expansão do agronegócio e da sociedade de consumo.

A expansão do agronegócio e dos valores da sociedade de consumo tem levado os trabalhadores do campo à condição de pobreza e enfraquecimento de sua identidade. E com isso a família camponesa está deixando de produzir alimentos diversificados, passando a produzir um só tipo de cultura (soja, cana, leite, etc.), tendo que comprar o alimento que poderia produzir na terra. Vários problemas sociais, que antes eram mais presentes nas cidades, passam a ser frequentes também no campo, como a violência, a dependência do álcool, do fumo e de drogas, que são doenças físicas e sociais e precisam ser tratadas. (MST, 2011, p. 17-18).

O Caderno destaca os seguintes valores: igualdade nas relações entre homem e mulher, respeito aos idosos, à orientação sexual, às crianças, às pessoas com deficiências, responsabilidade frente a vida e a tudo o que é vivo, solidariedade, indignação diante de qualquer injustiça contra o ser humano e a vida, valorização da coletividade (MST, 2011).

O 3º encontro abordou o tema: A criança e a coletividade. Teve como objetivos: a) debater a importância da coletividade na formação da criança; b) perceber que a criança se educa nas relações que se estabelecem onde ela vive, ou seja, na família, no assentamento ou acampamento, na escola (MST, 2011, p. 21).

O MST defende a organização coletiva. Entende que as pessoas devem ser sujeitos de suas ações e, por isso, procura garantir uma organicidade interna, como um espaço de encontro para todos (adultos, crianças, idosos). A criança observa e aprende no meio em que vive e nas relações entre elas, com os adultos e no contato com a natureza.

²⁷ O MST destaca que “a família, independentemente de como ela esteja organizada, é um dos espaços importantes de vivência da infância das crianças. É também um espaço de formação de valores, de princípios, de jeito de viver a vida, por isso, em nossos assentamentos precisamos nos preocupar sempre em como as famílias vivem, cuidam e educam as crianças” (MST, 2011, p. 19).

O 4º encontro teve o tema: Cuidar e Educar. Seus objetivos foram: a) entender que a educação e o cuidado na infância não estão separados; b) compreender como a sociedade cuida e educa as crianças; c) refletir que tipo de educação dará conta de formar o ser humano nas suas diferentes dimensões (MST, 2011, p. 26). Em relação ao educar e cuidar, o MST compreende que ao longo da história a relação criança – adulto foi alterada. Nessa interação, a criança desenvolveu hábitos, se desenvolveu fisicamente, afetivamente, socialmente e intelectualmente. O MST destaca que:

Para educar nossos filhos com os valores humanistas e socialistas o cuidado com a saúde da mãe também é fundamental. Hoje já temos assegurado pelo SUS (Sistema Único de Saúde) o direito ao acompanhamento pré-natal, que prevê pelo menos 07 consultas médicas com exames para a mãe, que tem o direito de ser acompanhada em todos os momentos, da gravidez ao parto (MST, 2011, p. 27).

O Movimento chama a atenção para a influência dos meios de comunicação (televisão, rádio, jornal, entre outros) na formação social do indivíduo, “[...] por isso devemos estimular um olhar crítico de nossos Sem Terrinha sobre os meios de comunicação e fortalecer as nossas iniciativas de comunicação popular” (MST, 2011, p. 27). Outros aspectos importantes são: a educação alimentar para o desenvolvimento da criança; o diálogo; a forma de tratamento ao se relacionar (respeito); o brincar (importante para o desenvolvimento), conforme demonstra a citação abaixo:

A criança aprende brincando, e isso aguça sua curiosidade e desperta criatividade, por isso, a importância de valorizarmos o brincar e de brincarmos com as crianças, resgatando inclusive a cultura popular e os brinquedos e brincadeiras que estão desaparecendo com a “plastificação” e “mecanização” dos brinquedos. Construir brinquedos com as crianças e brincar com elas é uma forma criativa de educar. Nos centros comunitários de nossos assentamentos e acampamentos é importante garantir os espaços específicos para as crianças brincarem (ex.: Parque infantil), mesmo sabendo que as crianças vão continuar brincando em todos os espaços (MST, 2011, p. 27).

O brincar nessa perspectiva, é considerado atividade importante para o desenvolvimento infantil. Característico da infância, traz inúmeras vantagens para a

sua constituição, proporcionando aprendizagem, na medida em que a brincadeira torna-se uma proposta educacional para o enfrentamento das dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Essa concepção está fundamentada nos estudos de Vygotsky.

[...] no brinquedo, a criança segue o caminho do menor esforço – ela faz o que mais gosta de fazer, porque o brinquedo está unido ao prazer – e ao mesmo tempo, aprende a seguir os caminhos mais difíceis, subordinando-se a regras e, por conseguinte renunciando ao que ela quer, uma vez que a sujeição a regras e a renúncia a ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brincar (VYGOTSKY, 1998, p. 130).

O desenvolvimento humano necessita, portanto, do ato de brincar, intensificando e estimulando a relação da criança com o mundo. Na proposta educativa do MST, podemos encontrar esse direcionamento, ao se considerar todos os benefícios, partindo-se do pressuposto de que a brincadeira facilita o aprendizado e estimula a criatividade.

O último encontro expresso no Caderno da Infância teve como tema: O Trabalho. Seus objetivos foram: a) refletir sobre o sentido do trabalho na vida das pessoas; b) discutir de que maneira as crianças estão inseridas no trabalho no assentamento/acampamento (MST, 2011, p. 32).

O MST considera que atualmente existe um grande debate na sociedade sobre a relação da criança com o trabalho.

[...] Temos claro que o trabalho é essencial para a humanidade, pois além de ser a única forma de produção de riqueza, já que é pelo trabalho que os seres humanos intervêm na natureza para suprir suas necessidades; ao intervir na natureza, modificando-a, também o ser humano se modifica e vai se fazendo como humano. O trabalho assim realizado torna-se uma atividade libertadora da humanidade, pois através dele nos tornamos agentes da história (MST, 2011, p. 33).

Na sociedade capitalista, o trabalho não representa a possibilidade de construção da liberdade, o que prevalece é o trabalho explorado. Diante dessa conclusão nos questionamos: como pode ser educativo algo que é explorado? Trata-se de algo estranhado e alienado “[...] É dentro dessa perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a

negatividade das relações de classe existentes no capitalismo [...] *A luta histórica é para superá-la*” (FRIGOTTO, et. al, 2005, p. 10, grifos nossos).

A concepção de trabalho do MST tem como base a formação humana. Isso significa que o trabalho educativo não é aquele explorado pelo capital, mas o trabalho que permite a criação e a construção de novas relações com outros seres humanos e com a natureza.

Dentro desse entendimento, o Movimento se questiona: “como poderíamos diferenciar a participação das crianças em atividades que criem o senso de responsabilidade, de ações que podemos considerar como exploração do trabalho infantil?” (MST, 2011).

Na compreensão do MST, o que caracteriza uma atividade de exploração do trabalho infantil é quando a atividade envolve: a) período integral, horário inadequado e uma carga horária elevada; b) atividades estressantes, em locais impróprios, incompatíveis com a idade; c) quando impedem a criança de ter acesso à escola, às brincadeiras, a se relacionar com outras crianças; d) quando compromete a sua dignidade, a saúde e a autoestima, a convivência com a família e outras pessoas (MST, 2011).

Diante disso “[...] é preciso parar e se perguntar em que medida, em que situações o trabalho é educativo. O que quer dizer que não podemos pensá-lo abstratamente, ‘inocentemente’, fora das condições de sua produção” (FRIGOTTO, et. al, 2005, p. 10). A sociedade capitalista busca incorporar o trabalho humano desde a infância, como atividade propriamente produtiva, onde as condições de trabalho são de exploração.

Compreende-se que através do trabalho o homem satisfaz as suas necessidades, transforma a natureza e transforma a si mesmo enquanto produtor de sua existência. Engels (1999, p. 22) afirma que “o homem, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está em última análise a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho”.

Assim, quanto mais o homem incorpora a objetivação²⁸, mais se humaniza através do trabalho. Essas são as bases materiais de existência e são ressaltadas

²⁸“Entre os homens, a transformação da natureza é um processo muito diferente das ações das abelhas e formigas, porque a ação e seu resultado são sempre projetados na consciência antes de serem construídos na prática. É esta capacidade de idear (isto é, de criar ideias) antes de objetivar (isto é, de construir objetiva ou materialmente) [...] O resultado do processo da objetivação é, sempre,

como determinantes das instituições, dos valores, das ideias, enfim, de todo modo pelo qual a sociedade está organizada. Portanto, são essas as condições materiais e não idealizadas que constituem a vida humana.

A realidade social pode ser conhecida enquanto resultado da práxis humana, como demonstra Marx (1985):

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade (MARX, 1985, p. 149).

Os seres humanos se distinguem dos animais somente quando começam a produzir os seus meios de vida, já que para sobreviverem precisam antes de tudo de “comer, beber, ter moradia, vestir-se, e algumas coisas mais” (MARX; ENGELS, 2011, p. 53), isto é, satisfazer suas necessidades básicas de vida. A satisfação dessas necessidades só é possível pela produção e reprodução dos seus meios de sobrevivência através do trabalho. “O primeiro fato histórico é, pois a produção dos meios que permitem satisfazer as necessidades, a produção da própria vida material” (MARX; ENGELS, 2011, p. 53).

A produção da vida é, portanto, o “único fato histórico, de uma condição fundamental de toda a história, que é necessário, tanto hoje como há milhares de anos, executar dia a dia, hora a hora, a fim de manter os homens vivos” (MARX; ENGELS, 2011, p. 53). O trabalho caracteriza-se por seu aspecto social e isso conduz um rompimento com o paradigma do homem como ser apenas natural, idealizado, passando a ser entendido como um ser que se constrói, inserido em um

alguma transformação da realidade. Toda objetivação produz uma nova situação, pois tanto a realidade já não é mais a mesma (em alguma coisa ela foi mudada), como também o indivíduo já não é mais o mesmo, uma vez que ele aprendeu algo com aquela ação” (LESSA; TONET, 2004, p. 9-10).

processo social dentro de uma constante dialética com a natureza e com outros homens.

O trabalho para o MST (2011) tem grande importância para o desenvolvimento da humanidade, pois é ele quem permite aos homens e mulheres, organizados coletivamente, modificarem a natureza e, assim, modificarem a sua própria condição no mundo, transformando-os em construtores de sua história. Na sociedade capitalista, o trabalho se torna a base da exploração dos homens, mulheres e crianças, pois a riqueza socialmente produzida é dividida de forma desigual. “Nosso esforço é resgatar, através de práticas sociais e coletivas, o trabalho como elemento libertador, capaz de construir novas relações sociais, novas consciências individuais e coletivas e cultivar os valores socialistas” (MST, 2011, p. 36).

A concepção de trabalho na perspectiva de Makarenko (1981) nos dá subsídios para compreender a relação educação e trabalho no MST. Para esse intelectual, o trabalho deve iniciar na educação familiar, pois “os pais devem lembrar-se antes de tudo que o seu filho será membro de uma sociedade de trabalhadores” (MAKARENKO, 1981, p. 57).

Makarenko considera que não há diferenças fundamentais entre o trabalho intelectual e o trabalho físico, e que não se deve castigar ou dar recompensas a uma criança por seu trabalho, pois “reconhecer que seu trabalho está bem feito é o melhor prêmio” (MAKARENKO, 1981, p. 64), deve-se levar em consideração sua falta de experiência e de capacidade física. Segundo o autor, a participação da criança nas tarefas domésticas deve começar cedo e se iniciar por meio de jogos. Com o passar do tempo, as tarefas realizadas pelas crianças vão adquirindo o caráter de trabalho e de brinquedo até tornarem-se mais complexa.

O trabalho como princípio educativo foi a base da educação no período da revolução socialista na Rússia. Esse princípio foi defendido por vários intelectuais, como Makarenko²⁹, Krupskaja³⁰ e Pistrak³¹, que buscaram uma educação apoiada

²⁹ Anton Semyonovich Makarenko foi um pedagogo ucraniano que se especializou no trabalho com menores abandonados, em sua maioria os que viviam nas ruas e estavam associados ao crime.

³⁰ Nadezhda Krupskaja, companheira de vida de Lênin, destacando-se como lutadora da frente cultural do país soviético. Nasceu em Petersburgo em 26 de fevereiro de 1869.

³¹ Pistrak foi doutor em Ciências Pedagógicas, professor e membro do Partido Comunista desde 1924. Concluiu a Faculdade de Físico-Matemática na Universidade de Varsóvia em 1914, na Polônia.

na concepção de trabalho enquanto categoria fundante da essência humana, elemento central para o desenvolvimento da sociabilidade entre os homens.

O trabalho caracteriza-se por seu aspecto social e isso conduz um rompimento com o paradigma do homem como ser apenas natural, idealizado, passando a ser entendido como um ser que se constrói, inserido em um processo social, dentro de uma constante dialética com a natureza e com os outros homens.

4.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

A educação infantil atravessa um momento de transição, avançando na medida em que se consolida como a primeira etapa da Educação Básica e com as recentes conquistas e discussões no âmbito das políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino. Diante dessa perspectiva, objetiva-se analisar a conjuntura da Educação Infantil no Brasil para compreendê-la no contexto das políticas públicas para o campo. Para isso, utilizaremos dados do IBGE, Censo Escolar, entre outros.

Essa etapa de educação vem se consolidando enquanto política pública, especialmente a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - BRASIL, 1999), da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e do Plano Nacional de Educação - PNE – Lei nº 8.035/2010

De 1918 até 1931 trabalhou no Narkompros da União Soviética e, simultaneamente, dirigiu por cinco anos a Escola-Comuna do Narkompros. Entre 1931 e 1936 atuou no Instituto de Pedagogia do Norte do Cáucaso, na cidade de Rostov-na-Donu e, em 1936, foi diretor do Instituto Central de pesquisa Científica de Pedagogia junto ao Instituto Superior Comunista de educação, do Partido Comunista. Pistrak foi preso em setembro de 1937 durante a perseguição estalinista dos anos 1930. Sua morte, por fuzilamento, ocorreu em 25 de setembro de 1937, após permanecer três meses preso, e não em 1940 como foi divulgado à época por fontes oficiais” (FREITAS, 2009, 17-18).

Para o desenvolvimento de políticas educacionais que venham a atender os interesses da classe emergente, há uma constante luta de classe. As políticas educacionais, como um todo, estão subordinadas ao sistema mundial da produção, e a divisão social do trabalho. A educação pública entram em contradição com os interesses privados, e as políticas para uma educação essencialmente humana entra em contradição com o modo de produção capitalista.

Para compreender a complexidade que envolve as Políticas Públicas Educacionais na sociedade capitalista, temos que definir o que significa: Estado, Governo, Política Pública e Políticas Sociais.

Para compreensão do conceito de “Estado” e “Governo” nos fundamentamos em Höfling, que assim os define:

[...] Estado: como conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período (HÖFLING, 2001, p. 31).

Políticas Públicas correspondem aos direitos assegurados na Constituição Federal do Brasil de 1988. São programas, projetos, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado a partir de demandas e propostas da sociedade civil. Podem ser formuladas pelo poder executivo ou legislativo. Somam um conjunto de ações e atividade de um governo, ou seja, “é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 31).

Políticas Sociais são ações do Estado para atender minimamente a educação, saúde, previdência, habitação, saneamento básico, entre outros. No caso da educação infantil, é dever do Estado garantir que todas as crianças tenham acesso e permanência a uma instituição de qualidade, e que lhes possibilite desenvolver-se de forma integral e saudável.

Não havendo condições para todos os indivíduos desenvolverem-se de forma igualitária, em sociedade, o direito inalienável à Educação, volta-se para atender

minimamente uma política de corte social, o que emerge nas ações do Estado em Políticas Sociais, como descrita a seguir:

As Políticas Sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001, p. 31).

A existência de Políticas Sociais é um fenômeno associado à constituição e ao desenvolvimento da sociedade burguesa, e da expansão do modo de produção. São caracterizadas a partir das funções do Estado capitalista e direcionadas à sociedade para diminuir as desigualdades sociais, a qual busca produzir, instituir e distribuir bens e serviços sociais categorizados como “direitos”. A função principal das ações do Estado, nessa perspectiva, é corrigir os efeitos negativos produzidos pela acumulação do capital.

As Políticas Sociais são, portanto, contraditórias, enquanto concessões ou como conquistas, pois sua construção e constituição trazem elementos de contenção estratégica da dinâmica do desenvolvimento capitalista, a partir de um Estado mediador e intermediador das contradições geradas no modo de produção.

Em relação às políticas focalizadas e de corte social, a Educação Infantil responde “a necessidade de mulheres e crianças, segmentos sociais que tendem a ocupar a posição mais próxima do pólo da subordinação no eixo de acesso ao poder” (ROSEMBERG, 2001, p. 22). As ações governamentais são direcionadas às populações mais pobres e em situação de risco. Tais ações não se dão da mesma maneira em países desenvolvidos e em desenvolvimento.

A educação no Brasil passou a ser reconhecida como questão nacional nas décadas iniciais do século XX. Essa realidade ocorreu no contexto do fortalecimento das classes médias e sua aliança com o empresariado urbano, cuja elite dirigente, movida pela ideia do nacionalismo patrimonial, demandou a organização do ensino, devido ao crescimento da industrialização e a moralização dos processos políticos do Estado oligárquico, conforme discutido no primeiro capítulo.

Na atualidade as etapas educacionais estão distribuídas da seguinte forma:

Tabela 9. Educação Básica

Níveis	Etapas		Duração	Faixa Etária
Educação Básica	Educação Infantil	Creche	3 anos	De 0 a 3 anos
		Pré-Escola	2 anos	De 4 a 5 anos
	Ensino fundamental		9 anos	De 6 a 14 anos
	Ensino Médio		3 anos	De 15 a 17 anos
Educação Superior	Cursos e programas (graduação, pós-graduação) por áreas		Variável	

FONTE: BARBOSA et. al, 2012b, p. 32

Organização: Francielle de Camargo Ghellere

A Educação Infantil compreende a primeira etapa da Educação Básica, seja ela do campo ou da cidade. Sua finalidade justifica-se para que ocorra o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade.

A Educação Básica parte de princípios gerais de conhecimentos universais úteis para o campo ou para cidade, tendo em vista que a população do campo não está segregada no meio rural, ou seja, mesmo quem vive no campo, do ponto de vista econômico, necessita de relação orgânica com a cidade.

O atendimento em creche e pré-escola a crianças de zero a cinco anos de idade é definido na Constituição Federal de 1988 como dever do Estado em relação à Educação Básica (BRASIL, Artigo 208, inciso IV), § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2006).

É direito da criança: igualdade de condições para acesso, permanência e pleno aproveitamento das oportunidades de aprendizagem, conforme descrito a seguir:

Artigo 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar garantida na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

A Educação Infantil apresenta-se como uma prerrogativa jurídica³² e qualifica-se como direito fundamental de toda criança. O atendimento deverá ser em creche (0 a 3 anos) e em pré-escola (4 a 5 anos), e impõe ao Estado a obrigação constitucional de ofertar condições na qual a criança de zero cinco³³ a anos possa se desenvolver.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, estabeleceu garantias e direitos para a infância. Expressa que a criança e o adolescente constituem direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e reafirma, no Artigo 54, inciso IV, que é “dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1990).

Nos avanços e retrocessos da normatização e regulamentação da educação destaca-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

³² A não garantia da Educação Infantil configura omissão pelo poder público, pois esse direito está assegurado pelo próprio texto constitucional em seu artigo 208, inciso IV, na redação dada pela EC nº 53/2006.

³³ A Constituição Federal não define a idade de início do Ensino Fundamental. A Emenda Constitucional nº 59 de 11 de Novembro de 2009, alterando os incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal do Brasil, descreve que a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegura inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009). A lei 11.274/2006, ao instituir o Ensino Fundamental com nove anos de duração, definiu seu início aos seis anos de idade. No ano de 2009, foi homologada a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 que afirma que a criança deverá ter 6 anos completos até 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula no Ensino Fundamental. No ano de 2010 foi publicada a Resolução nº 6 CNE/CEB, de 20 de outubro de 2010, a qual admitiu em caráter EXCEPCIONAL, no ano de 2011, a matrícula de crianças de 5 anos de idade no Ensino Fundamental independentemente do mês do seu aniversário de seis anos sob três condições que podem ser consultadas na referida resolução.

Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, documento vigente na legislação brasileira (2006-2019), Lei nº 11.494 de Julho de 2007. Seu principal objetivo é atender os alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos.

O FUNDEB é um fundo contábil de natureza financeira, onde todos os entes da federação (União, estados, Distrito Federal e municípios) contribuem destinando parte de seus recursos advindos de arrecadações³⁴. A transferência de recursos na educação básica é de acordo com as matrículas efetivamente realizadas nas instituições de ensino. Esse mecanismo é um instrumento que pode contribuir na melhoria quantitativa do ensino.

Outro documento importante a se considerar é o Plano Nacional de Educação - PNE. Esse documento está em consonância com: a) Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000); b) Declaração de Cochabamba (Bolívia, de 5 a 7 de março de 2001); c) Declaração de Hamburgo (Alemanha, julho de 1997); d) Declaração de Paris (França, 19 a 21 de março de 1998); e) Declaração de Salamanca (Espanha, 7 a 10 de Junho de 1994).

A Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que sancionou o PNE (2001 a 2011), foi elaborada a partir de 1997. Após três anos de tramitação, o projeto do PNE foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. As metas para a Educação Infantil, nesse período, foram:

1. Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.
2. Elaborar, no prazo de um ano, padrões mínimos de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) públicas e privadas que respeitem as diversidades regionais [...]
4. Adaptar os prédios de educação infantil de sorte que, em cinco anos, todos estejam conformes os padrões mínimos de infraestrutura estabelecidos [...]

³⁴ “Atualmente, mais três impostos têm sua arrecadação vinculada ao fundo: o Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), o Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de quaisquer bens ou direitos a eles relativos (ITCMD) e o Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR)” (BRASIL, 2011, p. 13).

8. Assegurar que, em dois anos, todos os Municípios tenham definido sua política para a educação infantil, com base nas diretrizes nacionais, nas normas complementares estaduais e nas sugestões dos referenciais curriculares nacionais (BRASIL, 2001b).

O novo PNE Lei nº 8.035/2010³⁵, para o decênio de 2011 - 2020 estabelece novos princípios para a Educação, entre elas estão: “I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais; IV - melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2010). Dentro desses princípios, novas metas e estratégias também foram restabelecidas, “Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos” (BRASIL, 2010).

Em relação à meta estabelecida para a Educação Infantil na ampliação de vagas, de forma a atender, nos decênios de 2001 a 2011, 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 5 anos, pode-se afirmar que essa realidade não foi concretizada em relação às creches, pois os dados do Censo Escolar de 2010 demonstraram que apenas 18,85% das crianças de 0 a 3 anos, estavam matriculadas em creches, portanto, 81,15% encontravam-se fora da escola.

Referente à Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), pode-se encontrar as seguintes questões para a condução das políticas educacionais:

Em primeiro lugar, o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades [...] Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas [...]. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais [...] (BRASIL, 2009, p. 05).

³⁵ Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, encontra-se em processo de tramitação.

As DCNEI constituem-se encaminhamentos e procedimentos nacionais para as propostas e práticas pedagógicas destinadas à infância. Foram definidas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação. Define os princípios norteadores das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil no Brasil.

As DCNEIs expressam as recomendações do Relatório Jacques Delors (UNESCO, 1996). Essa questão está relacionada às transformações ocorridas na década de 1990 e às orientações dos organismos internacionais na educação.

Pensar as políticas em educação no Brasil significa pensar o papel das organizações internacionais na definição de um modelo de referência que, como no caso das políticas econômicas, se torna parte de um “pensamento único” educacional. Estas organizações são parte do que a literatura de relações internacionais convencionou chamar de uma sociedade civil global (PENSARDI, 2006, p. 77)

No contexto social, político e econômico fundado em concepções neoliberais, os impactos da adoção dessas políticas corroboraram sobre os encaminhamentos de todos os níveis da educação, inclusive, na educação infantil, segundo as práticas de preparo do trabalhador para atuar segundo a lógica do mercado.

Esse documento estabeleceu os princípios norteadores para a educação. Ficaram conhecidos como “os quatro pilares da educação”. O documento demonstra que “para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se à volta de quatro aprendizagens fundamentais: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a viver com os outros e Aprender a ser” (UNESCO, 1996, p. 77). Esse processo deve acontecer ao longo de toda a vida.

O primeiro e o segundo princípios são indissociáveis. “Este tipo de aprendizagem visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o próprio domínio do conhecimento” (UNESCO, 1996, p. 77). Deve-se assim formar o sujeito motivado, que possa buscar o conhecimento, onde “todos possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo – revelar o tesouro escondido em cada um de nós” (UNESCO, 1996, p. 77).

O segundo princípio traz uma concepção de “educação estreitamente profissional de como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e,

também, como adaptar a educação ao trabalho futuro” (UNESCO, 1996, p. 93). O terceiro princípio faz referência a ideia de aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas. No documento há a seguinte afirmação: “sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação [...] O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade” (UNESCO, 1996, p. 96).

O documento destaca por fim o “Aprender a ser”, considerando que a educação deve ter como finalidade o desenvolvimento total do indivíduo. “[...] o século XXI necessita desta diversidade de talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização” (UNESCO, 1996, p. 100).

Apesar do discurso do documento apontar para a educação como reflexão, trazendo os indivíduos como agentes de transformações, não há, na realidade, intenção de promover mudanças estruturais. Ao contrário, aponta como fator de modificações apenas a individualidade do sujeito, ou seja, cada um é responsável por sua condição social. Acredita-se ideologicamente que os investimentos, sobretudo na infância, darão resultados positivos para a economia.

4.5 A RESISTÊNCIA DO MST FRENTE ÀS POLÍTICAS INTERVENCIONISTAS NO CAMPO BRASILEIRO

A relação contraditória de campo e cidade está ancorada nos interesses do capital e articulada às políticas do agronegócio para o campo. Cada vez mais as condições de sobrevivência no campo tornam-se insustentáveis. No entanto, há um movimento de resistência por parte do MST e entre outros camponeses, que resistem cotidianamente a esse movimento.

Os movimentos sociais contrapõem-se de todas as formas a esta lógica autodestrutiva. Há um distanciamento entre as políticas públicas que o Estado implementa e aquelas que eles propõem e pelas quais lutam (ARROYO, pg. 300,

2012). Contestam inclusive a abrangência das políticas. Isso porque muitos coletivos sociais são deixados de lado, por ser diferente em gênero, raça, por morar em territórios afastados dos grandes centros urbanos. Ou seja, questionam os significados das políticas e o alcance que lhe é dado.

Lutam diariamente pela reforma agrária, educação no/do campo, por melhores condições de vida, igualdade, direitos, humanidade, entre outros princípios e mudanças na estrutura social. “Sua experiência política os permite entender que nesses conceitos com pretensão de universalidade normativa não foram incluídos” (ARROYO, 2012, p. 306).

As reações dos movimentos sociais são compreendidas como modo de se libertar das formas mais brutais de opressão. Isso porque, “[...] desenraizá-los, expropriá-los da terra, dos meios de produção da vida, dos territórios e espaços de reprodução de suas identidades culturais coletivas” (ARROYO, 2012, p. 16) é uma maneira de enfraquecê-los como coletivo.

A realidade do campo brasileiro³⁶ não é diferente das periferias urbanas, das favelas, pois é parte de um sistema contraditório em sua totalidade. Às crianças e aos adolescentes são negados o direito de desenvolver-se integralmente, de compreender a natureza, entender sua própria história, perceber as contradições existentes entre campo e cidade, entender o desemprego, a exclusão social, a opressão. “[...] Em que pese a evidência de que campo e cidade fazem parte de uma mesma realidade, durante décadas, priorizou-se uma visão de escola do campo, sob o paradigma urbano, visando atender aos interesses dos setores agrários e industrial” (COUTINHO, 2009, p. 393).

As condições de sobrevivência não estão fundamentadas somente na inviabilidade da agricultura familiar. Dizem respeito à falta de estrutura nas escolas, à ausência de professores e materiais pedagógicos. No caso da Educação Infantil no/do campo, a questão não está só na existência da escola, mas na sua pedagogia. Nesse sentido é que compreendemos que há um movimento de

³⁶ “Em que pese a evidência de que campo e cidade fazem parte de uma mesma realidade, mas que têm formas organizativas de produção (material e simbólica) diferenciadas, historicamente priorizou-se uma visão de escola do campo sob o paradigma urbano. O resultado dessa imposição implicou na negação do acesso a uma educação de qualidade. Para o campo ou se promoveu uma pseudo-educação ou se elaboraram programas mirabolantes de extensão rural, por meio da educação informal ou, quando muito, em parceria com os latifundiários e donos de fazendas que criaram as famosas escolinhas rurais e se fizeram proliferar, nesse curso, as escolinhas multisseriadas” (COUTINHO, 2009, p. 410).

resistência no campo brasileiro, pois, “[...] todo período de crise resulta não apenas em catástrofes, cataclismas, desilusões e desesperança. A crise produz e/ou estimula também reações, resistências, oportunidades e inovações” (GOHN, 2011, p. 25).

Nessa perspectiva, a proposta de Educação do MST é a valorização do campo, como espaço de produção de cultura e de vida. A contraditoriedade existente é fortemente evidenciada, pois,

[...] de um lado, uma legislação avançada que reconhece direitos às crianças; de outro, um panorama de desigualdades entre os diferentes segmentos sociais [...]. A riqueza material e simbólica produzida pelos brasileiros é, então, desigualmente distribuída entre os diferentes segmentos sociais (BARBOSA et. al, 2012, p. 12).

Constata-se que a luta por escolas no campo é, pois, uma forma de resistir às brutalidades existentes, uma vez que seus espaços são vistos como inexistentes perante a lei, e os sujeitos invisíveis à ordem social. Esse processo pode ser considerado como desenraizamento e desconstrução de suas identidades, ou seja, limita-se às várias formas de produzi-los como humanos.

Essa relação pode ser percebida em dados estatísticos referentes às desigualdades nacionais. Verifica-se que dentre as 3,58 milhões de crianças de 0 a 6 anos recenseadas em 2010, residindo em área rural, 71% viviam em famílias cujo rendimento domiciliar *per capita* se situava no quartil inferior de rendimentos (IBGE, (IBGE – CENSO, 2010).

Os indicadores mostram que os piores rendimentos, contemplam a população rural. Essa realidade é presente na vida de muitas famílias que possuem filhos de até 3 anos de idade. Esse descompasso marca também a Educação Infantil brasileira, pois, “[...] apesar de sua expansão notável na primeira década do atual milênio e de sua regulamentação comprometida com os avanços constitucionais, inclusive com a qualidade da oferta” (BARBOSA, et al., 2012b, p. 8), sua universalização está muito distante de ser alcançada, conforme demonstrado anteriormente.

Ainda que houvesse avanços e melhorias nas últimas décadas, essa realidade está muito distante de um atendimento que se caracterize por padrões adequados de qualidade e de possibilidade de acesso a todas as crianças, e que

contemple uma formação integral. Nesse sentido é que se enfatiza que o período da infância fica comprometido e se considera necessário a luta pela educação das crianças que os movimentos sociais, em especial o MST, estabelecem.

Os movimentos sociais (MST) e os formuladores de políticas (UNESCO e UNICEF) estão de acordo em garantir à todos os princípios de cidadania, humanidade, justiça, direito, qualidade, inclusão, igualdade, entre outros. O questionamento dos movimentos sociais relaciona-se ao alcance e limites na legitimidade das políticas, ou seja, radicalizar e politizar é dar significado a esses princípios.

Relacionado a condução dos princípios de cidadania, humanidade, justiça, direito, qualidade, inclusão, igualdade, entre outros, Arroyo (2012, p. 302-303), nos traz três pontos de reflexão. O primeiro é que esses princípios mudam em cada tempo histórico, dependendo das tensões sociais ou políticas e da visão que se tem dos setores populares. Em segundo lugar, o que se pretende legitimar são estratégias intencionais, para enfrentar situações de tensões sociais e políticas. Em terceiro, amenizar os problemas sociais é um ato de poder de escolha do Estado e das instituições formuladoras de políticas, diretrizes ou programas.

Diante dessas reflexões, compreende-se que as lutas sociais por esses princípios legitimadores são históricas, e como respostas as tensões, os formuladores de política tentam atender os avanços da consciência popular. Isso vai depender, portanto, da legitimação e tática intencionais para amenizar os problemas gerados pela sociedade capitalista. Essas estratégias são, portanto, para enfrentar tensões populares e para minorar situações extremas de miséria e desigualdade.

Como avanço mais significativo podemos citar a Emenda Constitucional nº 59/2009, que abrange a obrigatoriedade da Educação Infantil. No entanto, o que se verifica é que a ampliação dos direitos está sob controle, no caso da Educação Infantil, a prioridade, conforme apresentado na pesquisa, se destina para um grupo de crianças, nesse caso, moradoras de território urbano, ou seja, a Educação Infantil do Campo, ainda é uma perspectiva. “Isso revela os compromissos e limites do Estado e de suas políticas” (ARROYO, 2012, p. 303).

Considera-se que a luta por parte do MST é uma reação fundamentada por equacionamento dos problemas sociais. A escolha de determinada política por parte do Estado e dos formuladores das políticas (nesse caso representados pela

UNESCO e pelo UNICEF), não são neutras, universais ou abstratas, carregam ideologias e representam as contradições do seu tempo histórico.

Quando as políticas direcionam-se a atender a população do campo, os programas são focados e pontuais³⁷, ou seja, sua imediatez não soluciona os problemas estruturais causados pela sociedade de classe. Isso porque as pessoas que vivem no campo, não são consideradas sujeitos de direito. Outras políticas contraditoriamente não abrangem a população do campo, considerando-as como inferiorizantes e inexistentes³⁸.

³⁷ Como exemplo de política focalizada para o campo, podemos citar o Programa Escola Ativa, implementada no Brasil na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Financiado durante dez anos através de convênios do Ministério da Educação com o Banco Mundial, no âmbito do programa Fundescola. “Como parte deste programa maior, o programa Escola Ativa consistia em uma estratégia voltada para a melhoria da qualidade das escolas multisseriadas rurais de municípios mais pobres dos estados mais pobres da federação, procurando compensar as desigualdades nos índices educacionais. Tratava-se, com efeito, de uma política redistributiva que procurava oferecer equidade, privilegiando os mais pobres com recursos suplementares” (GONÇALVES, s/d, p. 5).

³⁸ Essa afirmação está contida no Relatório do UNICEF analisado na presente pesquisa. Esse organismo internacional afirma que: “É hora de fazer as coisas de outro jeito: cumprir os compromissos da Agenda do Milênio, *garantindo que as crianças mais desfavorecidas que vivem em centros urbanos recebam maior atenção e mais investimentos*” (UNICEF, 2012a, p. 67, grifos nosso). Ou seja, a meta não é contemplar todas as crianças.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo no decorrer da pesquisa foi situar a Educação Infantil do Campo na condução das políticas pública educacional. Os resultados mostraram que as maiores inviabilidades de acesso ao sistema educacional de ensino estão entre crianças moradoras de territórios rurais. Outro fator a ser considerado, trata-se das orientações e recomendações das organizações internacionais para a infância brasileira, pois, prioriza-se a população urbana em detrimento da população rural. Nossos questionamentos se pautaram, portanto, na Educação infantil do Campo, enquanto categoria em construção, de acordo com a legislação vigente.

A trajetória da Educação do Campo está intrinsecamente ligada à expansão do capitalismo. Mesmo quando a Educação chegou até o campo veio carregada da ideologia do mercado internacional. A defesa da educação, por parte das políticas educacionais, se limitou a formar tecnicamente os trabalhadores. A expansão do mercado proporcionou a mecanização no campo e interferiu na vida da população rural, na medida em que substituiu o homem pela máquina, exigindo a saída das famílias para a cidade em busca de empregos. Aqueles que resistiram sofreram o processo de proletarização rural.

Os pequenos agricultores não conseguem se manter no campo porque muitos mantêm o trabalho rudimentar e não conseguem concorrer com a produção mecanizada. Nessa lógica ocorreu o êxodo rural, e ainda na atualidade, continua existindo. O processo de expropriação de terras, de territórios, a destruição de culturas, valores, saberes, memórias, identidades e de vidas ainda é muito presente em nossa realidade social.

O atual momento histórico da educação e, em especial da Educação Infantil do Campo, está intimamente ligada à política enquanto mecanismo de estratégia da produção e da economia, repletas de contradições, determinadas pelos interesses do capital. Por um lado está voltada para formar o sujeito que venha responder tecnicamente às novas exigências do mercado globalizado, em uma economia cada vez mais acentuada, criando-se consensos com discursos para eliminar os possíveis

conflitos, amenizando as divergências, construindo estratégias, e ‘mapeando’ uma sociedade extremamente desigual e contraditória.

Por outro lado há um movimento de resistência por parte do MST e de outros movimentos sociais que resistem a lógica do capital. Embora haja uma expulsão do camponês, devido à concentração fundiária, que não é uma novidade na história brasileira, mas se resignifica a cada momento, há movimentos sociais que lutam dia após dia contra a exploração do capital sobre o trabalho, seja de mães que questionam as matrículas de seus filhos na rede regular de ensino, seja de trabalhadores que não encontram empregos, seja de camponês que resiste no campo, enfim, uma série de movimentos que lutam por seus direitos e mostram que são visíveis frente às formas de opressão e desigualdade.

Como dito no decorrer da pesquisa, quando se potencializa a migração e a concentração da riqueza, a terra se torna cada vez mais uma mercadoria do agronegócio, e a vida fica insustentável nela, portanto, a resistência dos movimentos sociais é fundamental. Reivindicar que a criança tenha direito à Educação Infantil no campo é legitimar e reafirmar os princípios de igualdade, direito, cidadania, humanidade.

Ao compreendermos a opressão, a desigualdade, a subcidadania, a sub-humanidade, entendemos como legítimas as lutas sociais e destacamos os desafios que o MST encontra para propor um modelo “alternativo” de educação -, na concepção de educação para a economia de mercado. Ao mesmo tempo em que os governos, muitas vezes ancorados nos interesses do capital, articulados aos agentes do agronegócio, vão tornando a “vida” insustentável no campo, ou seja, desconstruindo as condições de vida, os movimentos sociais resistem cotidianamente, se contrapondo a essa lógica autodestrutiva e desumana.

Não havendo escolas de educação Infantil no campo, com ausências de políticas públicas, fechamento de escolas, falta de estrutura física e pedagógica, fortalecendo o deslocamento de escolas do campo para as cidades, as condições de vida no campo tornam-se cada vez mais insustentáveis. Essa questão nos faz refletir a partir do seguinte questionamento realizado por Arroyo (2012, p. 1), “Quem são essas populações que tomaram consciência política a ponto de tornar o século XX e continuar tornando o início do XXI os mais revolucionários da nossa história?” São

os grupos sociais que reivindicam condições de subsistência, que lutam por escolas e que se apresentam como sujeito de direitos, sociais, éticos e culturais.

Não havendo condições para todos os indivíduos desenvolverem-se em sociedade, o direito inalienável à Educação volta-se para atender minimamente uma política de corte social, o que emerge nas ações do Estado em Políticas Sociais. A existência de Políticas Sociais é um fenômeno associado à constituição e ao desenvolvimento da sociedade burguesa, e da expansão do modo de produção capitalista, associado ao mercado que integrou a economia agrícola ao capitalismo mundial.

São caracterizadas a partir das funções do Estado capitalista e direcionadas à sociedade para diminuir as desigualdades sociais, a qual busca produzir, instituir e distribuir bens e serviços sociais categorizados como 'direitos'. A função principal das ações do Estado são voltadas às 'correções' dos efeitos negativos produzidos pela acumulação capitalista.

Os Organismos Internacionais fomentam essa realidade quando recomendam e institucionalizam programas de atendimento à infância pobre. A participação do UNICEF e da UNESCO nos países em desenvolvimento são estratégias para implantação de política social. Sua efetivação e estratégia de atuar junto aos governos nacionais não determina o acesso de todas as crianças brasileiras ao sistema educacional. Isso porque se prioriza um determinado grupo. Essa realidade pode ser analisada nos documentos citados na pesquisa, ou seja, elege-se uma determinada população, nesse caso, crianças da zona urbana.

Compreende-se, portanto, que embora haja um movimento de resistência no campo brasileiro, não podemos afirmar que esse momento da história seja, de fato, uma ruptura. O que se pode afirmar é que o campo está invisível na condução das políticas públicas educacionais. Isso porque como definido pela UNICEF, as crianças do campo não são prioridade. O campo já não é mais tido como território de vida, ou seja, a educação entra na mira das "agroestratégias". O que isso significa? Que ao abandonar as políticas públicas, como a educação infantil, se potencializa a migração, e a vida torna-se impossível no campo.

O que se questiona, não é apenas a condução das políticas públicas educacionais para a infância por parte dos Organismos Internacionais. A reflexão é ampla e está relacionada às condições de vida que determinados sujeitos estão

submetidos, sobretudo, nas diversas formas de resistência. Considera-se que resistir às formas de opressão é retomar a consciência da agricultura familiar, é reivindicar acesso a Universidade, é repolitizar os coletivos em movimento, tornando nosso tempo revolucionário.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Monica Piccolo. **Reformas neoliberais no Brasil**: a privatização nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso. Orientadora: Sônia Regina de Mendonça. Tese (doutorado) – Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2010.

ALMEIDA; Benedita de; ANTONIO, Clésio Acilino; ZANELLA, José Luiz. **Educação no Campo**: um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel: EDUNIOESTE, 2008.

ALVES, Giovane. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório** - O novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha. 2010. Disponível em <http://www.giovannialves.org/Artigo_GIOVANNI%20ALVES_2010.pdf>. Acesso em: 15/04/2013.

ANTONIO, Clésio Acilino. **Por uma educação do campo**: um movimento popular de base política e pedagógica para a educação do campo no Brasil. Orientadora: Marlene Ribeiro. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação. Porto Alegre, 2010.

ARENHART, Deise. **A mística, a luta e o trabalho na vida das crianças do assentamento**: conquista na fronteira: significações e produções infantis. 2003.

ARROYO, Miguel. Que Educação Básica para os povos do Campo? In: **Educação Básica de Nível Médio nas áreas de Reforma Agrária**. Textos de Estudo Boletim da Educação nº11 MST/ITERRA. RS, 2005.

_____. **Políticas de formação de Educadores (as) do Campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/agosto, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11/03/2013.

_____. Formação de Educadores do Campo. In: **Dicionário da Educação do campo**. Organizado por Roseli Salette Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et al.] organizadora. **Oferta e demanda de educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012a.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira [et al.] organizadora. **Análise dos dados quantitativos das condições educacionais de crianças de 0 a 6 anos de idade residentes em área rural**. Volume 1 - dados secundários. Porto Alegre: UFRGS/MEC, 2012b.

_____. 1990. **Relatório do Banco Mundial sobre o Desenvolvimento Mundial 2000 /2001**. Washington, D. C.: Banco Mundial, 2000.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, especial – out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 de março de 2011.

BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em 23/07/2012.

_____. **Constituição de 1937**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em 23/07/2012.

_____. **Consolidação das Leis do Trabalho – CLT**. Decreto de Lei nº 5.452 de 01 de Maio e 1943. Brasil: 1943. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/anotada/2404227/art-389-par-1-consolidacao-das-leis-do-trabalho-decreto-lei-5452-43>. Acesso em 02/03/2013.

_____. **Constituição de 1946**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946a. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/constituicao/> – Acesso em 23/07/2012.

_____. Decreto – Lei nº 8.529 – de 2 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário**. Brasil, 146b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-133655-pe.html>>. Acesso em 20/02/2013.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1961.

_____. Lei nº 4.504 de 30 de novembro de 1964. **Estatuto da Terra**. Brasil, 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm>. Acesso em: 20/01/2013.

_____. **Emenda Constitucional nº1 de 17 de outubro de 1969**. Brasil, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em 20/02/2013.

_____. Lei nº 5692/71 de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providencias**. Brasília: 1971.

_____. **Emenda Constitucional nº 24**. Brasília, em 1º de dezembro de 1983. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/emendacalmon.htm#Inicio>>. Acesso em: 10/02/2013.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de outubro de 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

_____. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Brasília, novembro 1995.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução da CEB Nº 1, De 7 DE Abril de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

_____. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001: da relatora Edla de Araújo Lira Soares. Processo 23001000329/2001 – 55. Brasília, 2001a.

_____. **Plano Nacional de Educação**. 2001 a 2011. Brasil, 2001b. Acesso em: 27/07/2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

_____. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Cadernos de Subsídios. Ministério da Educação – MEC. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília, outubro de 2003.

_____. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Coordenação: RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do campo, 2004.

_____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de Dezembro de 2006. Brasília, em 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em 20/01/2013.

_____. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília – DF março de 2007.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB**. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Brasília – DF, 2007.

_____. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. CNE/CEB – Resolução nº 2, Brasília, 28 de abril de 2008.

_____. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Raimundo Moacir Mendes Feitosa (relator). Processo Nº 23001.000038/2009-14. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica UF: DF, 2009.

_____. Decreto de Lei 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.** Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 06/03/2013.

_____. Plano de Lei nº 8.035/2010. **Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.** Brasília, 2010. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filenome=PL+8035/2010>. Acesso em 20/12/2012.

_____. **Orientações para acompanhamento das ações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.** Controladoria-Geral da União. Secretaria de Prevenção da Corrupção e Informações Estratégica. Brasília, 2009.

BIHAIN, Neiva Marisa. **A trajetória da Educação Infantil no MST:** de Ciranda em Ciranda aprendendo a Cirandar. Dissertação (mestrado, 2001), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 104 p. Porto Alegre, 2001.

BOITO JR, Armando. **Neoliberalismo e burguesia.** In: _____. Política neoliberal e sindicalismo no Brasil. São Paulo: Xamã, 1999.

BRASILEIRO, Tula Vieira **“Filho de”:** um estudo sobre o sub-registro de nascimento na cidade do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação). Orientadora: Tânia Dauster. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. II Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública Isla Margarita, Venezuela, 14 - 18 de octubre 1997. Disponível em: https://bvc.cgu.gov.br/bitstream/123456789/2971/1/reforma_do_estado_anos_90.pdf >. Acesso em 20/11/2012.

_____. GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal. In: **O público não-estatal na reforma do Estado.** Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 1999.

CALDART, Roseli Salete. **Educação no MST:** luta política e projeto pedagógico. In: Anais: I Conferência de educação – Educação e trabalho. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel: Edunioeste, 1998.

_____. **Por uma Educação do campo:** traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

_____. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, G. M.; CALDART, R. S.; MOLINA, C. M. (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo.** Petrópolis, Rj: Vozes, 2004a.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

_____. Educação do campo. In: **Dicionário da Educação do campo.** Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **20 anos do impeachment do presidente da república Fernando Collor.** Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/discursos/escrevendohistoria/20-anos-do-impeachment>. Acesso em 15 de janeiro de 2013.

CAMINI, Isabela. **Aprovada a Escola Itinerante para os sem-terrinha:** um ganho pedagógico e político para o MST. Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre: UFRGS, v. 3, n. 8/9, p. 67-68, set./dez. 1996.

_____. **Escola Itinerante:** na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **A infância no MST atual.** Anais - Eixo 11: A Educação Infantil (do campo e da cidade). MST/RECID/CAMP/RS, 2011. Disponível em: <<http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/Anais/Eixo%2011/Isabela%20Camini.pdf>>. Acesso em 01/05/2013.

CASALDÁLIGA, Pedro. **Na procura do Reino:** antologia de textos 1968/1988. São Paulo: FTD, 1988.

Censo Escolar. **Resumo Técnico 2000.** Disponível em: <http://censo+escolar+2000+resumos&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 02/04/2013.

_____. **Resumo Técnico:** Educação Básica, 2009, 2010, 2011 e 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em 03/03/2013.

CHIAVENATO, Júlio José. **O Golpe de 64 e a Ditadura Militar**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2004.

COSTA, Messias. **A educação nas Constituições do Brasil:** dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **As políticas educacionais do estado brasileiro ou de como negaram a educação escolar ao homem e a mulher do campo – um percurso histórico.** *EccoS – Revista Científica*. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 393-412, jul./dez. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e categorias. In: **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

DALES, Roger. **Globalização e educação:** demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? Tradução de António M. Magalhães, com revisão científica de Stephen R. Stoer e António M. Magalhães da FPCE-UP. *Revista Educação, Sociedade & Culturas*. Portugal: Porto, n. 16, 2001, p. 133-169.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1999. Versão eletrônica disponível em: <<http://www.jahr.org>>. Acesso em 20 de maio de 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. **A luta por uma pedagogia do meio:** revisando o conceito. In Pistrak. M. M. *A escola comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____; CIAVATTA, Maria. **Educação Básica no Brasil na década de 1990:** Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 20/06/2013.

_____ ; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, Hélio da; CONCEIÇÃO, Martinho. **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional**. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005. p. 63-71.

GAJARDO, Marcela. **Reformas educativas na América Latina**: balanço de uma década. PREAL- Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe. Julho de 2000. Disponível em < www.preal.cl >. Acesso em 31 de março de 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

_____. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOHN, Maria Glória. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970**. Ecos – Ver. Cient. São Paulo, v. II, n. I, p. 23 a 38. Jan./jun. 2009.

_____. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **De Educação Rural a Educação do Campo: Movimentos Sociais e Políticas Públicas**. S/d. Disponível em: < file:///C:/Users/Adilson/Downloads/GT05-2447_int.pdf >. Acesso em 04/03/2014.

HARVEY, DAVID. **Condição Pós-Moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. **Reforma Agrária**. 02 Dezembro 2011. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br/index.php/reforma-agraria-2/questao-agraria/reforma-agraria>>. Acesso em 07/02/2013.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo da educação básica: 2011 – resumo técnico.** – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo IBGE 2010.** Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em 20/12/2012.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** Dissertação (mestrado, 1979), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 123p. 3ª ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** In Seminário Internacional da OMEP: Infância – Educação Infantil - Reflexões para o início do século 2000. (Anais). Rio de Janeiro: Ravel, 2000.

KONDER, Leandro. **História das ideias socialistas no Brasil.** São Paulo: Expressão Popular, 2003.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida; PASUCH, Jaqueline. **Educação Infantil do Campo.** In: Educação Infantil do Campo. Salto Futuro. Ano XXIII – Boletim 11 – Junho de 2013. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/12135911_EducacaoInfantilCampo.pdf>. Acesso em 15/07/2013.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução a Filosofia de Marx.** Redação final 11/08/2004. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Introducao_a_Filosofia_de_Marx.pdf>. Acesso em 07/05/2013.

LIMA, Kátia Regina Rodrigues. **A reforma do Estado e da educação no governo Fernando Henrique Cardoso: o ENEM como mecanismo de consolidação da reforma.** Orientadora: Maria Alice Nassif de Mesquita. Tese (doutorado). São Carlos: UFSCAR, 2005.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Redução das taxas de analfabetismo no Brasil entre 1900 e 1960: descrição e análise.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, v. 44, n. 100, p. 250-272, out./dez. 1965; Fundação IBGE, Séries Estatísticas.

LOUZADA, Ineiva Terezinha Kreutz. **Educação Rural: Política Pública e a Educação que interessa ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** 1º Seminário

Nacional de Educação. XX Semana de Pedagogia da Universidade do Oeste do Paraná. Cascavel, 11 a 13 de novembro de 2008.

MACHADO, Lucília. Capital humano. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MANIFESTO DAS Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro. **I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - I ENERA**. Brasília, 28 a 31 de Julho de 1997.

MANIFESTO DO Fórum Nacional de Educação do campo. **Fórum Nacional de Educação do campo** – FONEC. Brasília, 2012

MARTINS, André Silva. **A direita para o social - a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, Volume I, 1985.

_____. **A miséria da filosofia**. Tradução de Paulo Roberto Banhara. São Paulo: Escala, 2007.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

_____. **A ideologia alemã**. 4. ed. São Paulo: Martin Claret, 2011.

MAKARENKO, Anton Semyonovich. **Conferências sobre Educação Infantil**. Tradução de Maria Aparecida Abelaira Vizotto. São Paulo: Moraes, 1981.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAS LIVRE. **Crianças do MST discutem educação no campo**. 08 de Outubro de 2010. Disponível em: <<http://www.minaslivre.com.br/artigos/42-reportagens/120>>. Acesso em 22/12/2012.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MST. **Caderno de Educação nº 12**. Educação Infantil: movimento da vida, dança do aprender. Setor de Educação: 2004.

_____. **Dossiê MST Escola**. Documentos e Estudos – 1990/2001. 2ª Edição. São Paulo: Expressão popular, 2005.

_____. **História do MST (1984 - 2009)**. Caderno de Formação: MST-CE. Nº 1, s.d.

_____. **Escolas de assentamento do Paraná: Diagnóstico, linhas de ação e proposições**. Paraná: Exatha, 2009.

_____. **Cadernos de Infância Nº 1. Educação da Infância Sem Terra – Orientação para o trabalho de base**. Setores de Educação, Gênero e Cultura. São Paulo, 2011.

_____. **Sem Terrinhas no Maranhão**, 2012. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/content/sem-terrinhas-do-maranh%C3%A3o-3?size=caparevistahomepage>>. Acesso 11/02/2013.

MUNARIM, Antônio. **Trajetória nacional de educação do campo no Brasil**. Edição nº 01, volume, 33, 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>>. Acesso em: 05/03/2013.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos. **A Educação Escolar: sociedade contemporânea**. In: Revista Fragmentos de Cultura, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

OLIVEIRA, João Ferreira de. **A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas.** In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Crises da escola e políticas educativas. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OLIVEIRA, Murilo Carvalho Sampaio. **Pós-Fordismo nos Contratos de Trabalho.** In: Revista da Faculdade de Direito da UFPR. Curitiba: UFPR, 2006. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/direito/article/view/7038/5014>>. Acesso: 13/04/2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado.** IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112

ONU. **Nações Unidas no Brasil.** Disponível em: <<http://www.onu.org.br/>>. Acesso em 20/06/2013.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do campo.** Curitiba: SEED/PR, 2006.

_____. **As Escolas Públicas do Campo no Estado do Paraná.** Cadernos Temáticos da Diversidade. Curitiba: SEED/PR, 2010.

PAULO NETTO, José. BRAZ, Marcelo. Trabalho, sociedade e valor. In: _____. **Economia política: uma introdução crítica.** São Paulo: Cortez, 2006.

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

PANSARDI, Marcos Vinicius. Gramsci e a sociedade civil global: apontamentos para uma leitura sobre o papel das instituições internacionais nas políticas públicas em educação no Brasil. In: SCHLESENER, Anita Helena e Pansardi; PANSARDI, Marcos Vinicius (Orgs). **Políticas Públicas e Gestão da Educação.** Caderno de Pesquisa, Curitiba, nº, p.77-99, 2006.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Estado e Terceiro Setor**: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108.pdf>>. Acesso em 16/04/2013.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo**. Estudos Sociedade e Agricultura, 4, julho 1995: 5-27. Disponível em <<http://r1.ufrj.br/esa/art/199506-005-027.pdf>>. Acesso em 03/04/2013.

PULSAR BRASIL. **Sem Terrinhas realizam jornada por direitos no Maranhão**. 09/10/2012. Disponível em: <<http://www.brasil.agenciapulsar.org/nota.php?id=9226>>. Acesso em 02/03/2013.

RIZOTTI, Maria Luiza Amaral. **A construção do sistema de proteção social no Brasil: avanços e retrocessos na legislação social**. S/d. Disponível em: <<http://sisnet.aduaneiras.com.br/lex/doutrinas/arquivos/construcao.pdf>>. Acesso: 16/04/2013.

RIVIERO, Andrea Simões; CONDE, Soraya Franzoni. **Por onde anda a Educação Infantil do Campo?** (entre o otimismo da vontade e o pessimismo da razão). In: MUNARIM, Antônio (Org.). Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2000.

_____. Organizações internacionais, estado e políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola; SILVA, Ana Paula Soares. **Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento**. Cad. Pesquisa nº 115. São Paulo, março de 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília, Fevereiro de 2007.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, Eneida Oto. **A OUTRA FACE DA INCLUSÃO**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 2, nº 3, jan/jun 2001. Disponível em: <<http://periodicos.proped.pro.br/index.php?journal=revistateias&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=55&path%5B%5D=57>>. Acesso em 03/02/2013.

SILVEIRA, Elisabete; CRISTINA, Cruvello. O espaço das Conferências Internacionais de Educação (CIEs) da OIE/UNESCO e o processo de políticas públicas educativa. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 80, n. 196, p. 440-450, set./dez. 1999.

SILVA, Ilse Gomes. A “reforma” do estado brasileiro dos anos 90: processos e contradições. In: _____. **Democracia e participação na “reforma” do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Roberta Maria Lobo da. **A Dialética do Trabalho no MST: A Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes**. Tese de doutorado em Educação – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2005

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação Infantil no coração da cidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Maria Abádia da. Organismos Internacionais e a educação. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SILVA, Ana Paula Soares da; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana, Bezzon da. **Educação Infantil do Campo**. São Paulo: Cortez, 2012.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional - 1550 a 1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/girardi/Curso_Montevidео/STEDILE.pdf>. Acesso em 30/11/2012.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijui, 2005.

_____. **Ética e capitalismo**. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/ETICA_E_CAPITALISMO.pdf>. Acesso em 16/06/2013.

UNESCO. Relatório Jacque UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1996.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. ED/90/CONF/205/1. UNESCO: 1998.

_____. **Marco estratégico para a UNESCO no Brasil**. UNESCO: Brasília, outubro de 2006.

_____. **Alcançar os excluídos da Educação Básica: Crianças e Jovens Fora da Escola no Brasil**. Série Debates – ED, nº 03. Brasília: UNESCO, 2012.

_____. **O que é? O que faz?**. ERI/2010/WS/2. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188700por.pdf>>. Acesso em 02/03/2014.

_____. **Sobre a Representação da UNESCO no Brasil**. Site oficial da UNESCO, s/d. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office>>. Acesso em 02/03/2014.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância: Crianças em um Mundo Urbano**. Brasília: UNICEF, 2012a.

_____. **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa** – Direito de todas e de cada uma das crianças e dos adolescentes /Fundo das Nações Unidas para a Infância. Brasília: UNICEF, 2012b.

_____. **Fundo das Nações Unidas para a Infância**. Site oficial da UNESCO, s/d. Disponível em: < <http://www.onu.org.br/onu-no-brasil/unicef/>>. Acesso em 02/03/2014.

VÁSQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação e Sociedade**. 72. Educação do campo. 1ª edição, maio/agosto. São Paulo, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (org.). **Escola e Movimentos Sociais**: a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/498/508>>. Acesso em: 04/04/2013.

VEIGA, Jose Eli da. **A piada do Brasil Rural**. 2004. Disponível em: <<http://www.fea.usp.br/feaecon//media/fck/File/031-2004-01-27.pdf>>. Acesso em 13/02/2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: : Martins Fontes, 1998.

_____. **A Transformação Socialista do Homem**. Primeira Edição: 1930: *Socialisticheskaja peredelka cheloveka*. VARNITSO, USSR. Tradução de: Nilson Dória, Julho de 2004. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Visitado em 02/03/2013.

YAMIM, Giana; MENEGAT, Alzira Salete menegat. “Odeio andar de ônibus!”: o que dizem as crianças assentadas sobre o transporte escolar. In: **Infâncias do campo**. SILVA, Isabel de oliveira e silva et al (org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ANEXOS

ANEXO A

Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos.

1. Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais.

2. Manifestamos nossa profunda indignação diante da miséria e das injustiças que estão destruindo nosso país, e compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro.

3. Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.

4. Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.

5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.

6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.

7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.

8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.

9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo.

10. Entendemos que para participar da construção desta nova escola, nós, educadoras e educadores, precisamos constituir coletivos pedagógicos com clareza política, competência técnica, valores humanistas e socialistas.

11. Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização.

12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.

13. Renovamos, diante de todos, nosso compromisso político e pedagógico com as causas do povo, em especial com a luta pela Reforma Agrária. Continuaremos mantendo viva a esperança e honrando nossa Pátria, nossos princípios, nosso sonho...

14. Conclamamos todas as pessoas e organizações que têm sonhos e projetos de mudança, para que juntos possamos fazer uma nova educação em nosso país, a educação da nova sociedade que já começamos a construir.

MST

REFORMA AGRÁRIA: UMA LUTA DE TODOS

1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária

Homenagem aos educadores Paulo Freire e Che

ANEXO B

Documento-Síntese do Seminário da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, Cajamar/SP, novembro de 1999

Neste Seminário estávamos representando 19 Unidades da Federação e o Distrito Federal. Estávamos em nome dos Movimentos Sociais Populares do Campo, das Universidades, de Órgãos Governamentais (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e Secretarias de Educação), Organismos de Igrejas (CNBB, CPT, PJR), Representantes dos Trabalhadores em Educação (CNTE e sindicatos estaduais), e Entidades de Educação no Campo (EFAs). Tivemos também a presença e a interlocução dos companheiros Plínio de Arruda Sampaio, Gaudêncio Frigotto e Miguel Gonzalez Arroyo. Foi um encontro de educadoras e educadores com diferentes práticas e idéias, mas com uma causa comum: o ser humano do campo.

Foi resgatado o processo dos Encontros Estaduais e da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo e apresentada esta Articulação Nacional que surgiu com a finalidade de continuar o movimento iniciado.

Fizemos um balanço da caminhada de cada estado. Constatamos que nem todos os Movimentos Sociais do Campo percebem a educação e a escola como parte de sua luta; que nem todas as entidades de educadores olham para o campo; que nem todos os educadores que estão no campo olham para o campo; e que nem todas as pessoas que vivem no campo estão cientes deste direito. Percebemos que conseguimos colocar na agenda de algumas Universidades e órgãos do governo este novo olhar sobre o campo. Percebemos também que já temos um novo olhar sobre a nossa prática, e o que fazemos faz parte de algo maior. Compreendemos o quanto é importante juntar as forças que estão no campo e na cidade, para colocar a Educação Básica do Campo - EBC como uma política pública, direito de cidadãos que merecem respeito e que precisam saber disso.

1. Como surgiu a articulação por uma educação básica do campo

A idéia desta Articulação surgiu no processo de preparação da *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo*, realizada em Luziânia/GO, de 27 a 31 de julho de 1998. A idéia da Conferência, por sua vez, surgiu durante o I *Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária* (I ENERA) feito pelo MST com apoio do UNICEF e UNB um ano antes. A Conferência, promovida a nível nacional pelo MST, pela CNBB, UNB, UNESCO, e pelo UNICEF, foi preparada nos estados através de encontros que reuniram os principais sujeitos de práticas e de preocupações relacionadas à *educação básica do campo*. Este processo, bem como a própria realização da Conferência Nacional, mostrou a necessidade e a possibilidade de continuar o *movimento* iniciado, construindo sua *organicidade*.

Depois da Conferência a equipe nacional continuou fazendo reuniões em vista de encaminhar as propostas de ação lá definidas e alguns estados também prosseguiram em sua articulação, fazendo novos encontros e combinando lutas conjuntas entre os parceiros. Mas no conjunto, avançamos bem menos do que a realidade exige, e do que nossa disposição durante a Conferência anunciou.

Nos relatos apresentados pelos estados ficou claro que há uma grande potencialidade neste trabalho que iniciamos, mas que ainda temos um grande desafio em relação à mobilização do povo pelo seu direito à educação, e também à sensibilização do conjunto da sociedade para implementação de políticas públicas voltadas a esta questão específica. A relação com o Estado é também um dos nós que enfrentamos em nossas diversas práticas.

Alguns indicadores da afirmação e avanço da EBC

Os participantes do Seminário analisaram que mesmo com muitos problemas em cada estado e em cada um dos atores sociais envolvidos na Articulação, é possível identificar em nossas práticas alguns indicadores que afirmam a EBC e o desafio de continuarmos articulados e em movimento. São eles:

- a) O próprio surgimento da Articulação Nacional: não paramos na Conferência.
- b) As diversas iniciativas estaduais de construir a organicidade da Articulação.
- c) A EBC passou a ser incluída como tema e ou questão em diversos espaços onde isto não acontecia antes.
- d) As mobilizações pelo direito à educação no e do campo.

- e) Mudou o jeito de cada ator social da Articulação olhar para sua própria prática: é diferente tentar pensá-la e fazê-la como parte de um movimento político e pedagógico que vai bem além dela mesma.
- f) Iniciativas de cursos e atividades de formação de educadores que estão sendo desenvolvidas na perspectiva da EBC.
- g) Retomada de linhas de pesquisa sobre o campo em algumas Universidades.
- h) Inclusão do tema na agenda de algumas secretarias de educação e nas discussões do Plano Nacional de Educação.
- i) Início da coleção de Cadernos Por Uma Educação Básica do Campo.
- j) Valorização das práticas dos educadores e das educadoras que trabalham no campo.

2. O que nos move e une

Neste Seminário reafirmamos e retomamos a discussão sobre o que identifica os atores ou sujeitos sociais da Articulação Por Uma Educação Básica do Campo. Tratamos especialmente de valores, de princípios, de objetivos e de práticas.

3. Valores

Toda ação é movida por valores. Em nosso caso, os valores que nos movem e que também queremos ajudar a cultivar através de nossa Articulação são os valores que têm o *ser humano* como centro, e que sustentam uma concepção de educação especialmente preocupada com o *desenvolvimento humano* de todas as pessoas, em todo o mundo. No contexto de hoje 40

isto significa se contrapor aos valores anti-humanos que sustentam o formato da sociedade capitalista atual: individualismo, consumismo, conformismo, Presenteísmo..., e reafirmar práticas e posturas humanizadoras como a solidariedade, a sobriedade, o cultivo de nossa memória histórica, a indignação diante das injustiças, a autoconfiança, a entreatajuda, a esperança...

4. Princípios

Princípios que já estão afirmados nas práticas dos sujeitos desta Articulação e que queremos reafirmar nas iniciativas de levá-la adiante:

- a) É necessário e possível se contrapor à lógica de que escola do meio rural é escola pobre, ignorada e marginalizada, numa realidade de milhões de camponeses analfabetos e de crianças e jovens condenados a um círculo vicioso: sair do campo para continuar a estudar, e estudar para sair do campo.
- b) É preciso lutar para garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso à educação em seus diversos níveis, uma educação de qualidade e voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, o projeto educativo que ali se desenvolve, e o vínculo necessário desta educação com estratégias específicas de desenvolvimento humano e social do campo, e de seus sujeitos.
- c) Queremos vincular este movimento por educação com o movimento mais amplo do povo brasileiro por um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, e que tenha as famílias trabalhadoras do campo como um de seus sujeitos ativos.
- d) Quando dizemos *Educação Básica do Campo* estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que não apenas esteja *no* campo mas que sendo *do* campo, seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do *movimento do campo*.
- e) Temos uma preocupação prioritária com a escolarização dos povos do campo mas não entendemos que educação básica diz respeito somente à escola formal. Para nós a educação básica deve ser entendida como aquela educação, que é básica para formação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido educação básica tem relação com cultura, com valores, com formação para o trabalho no campo...
- f) O centro de nosso trabalho está no ser humano, na humanização das pessoas e do conjunto da sociedade. Precisamos nos assumir como trabalhadoras e trabalhadores do humano, e compreender que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo.
- g) Direitos se concretizam no espaço público e não no privado. Não podemos aceitar a "privatização dos direitos" que vem acontecendo na sociedade capitalista

neoliberal. Nossa luta é no campo das políticas públicas e o Estado precisa ser pressionado para que se torne um espaço público.

h) Os sujeitos da EBC são os povos do campo. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta "para os" mas sim "dos" povos do campo e é assim que ela deve ser assumida por todos os membros desta Articulação.

i) Queremos nos encontrar nas práticas e não apenas em intenções ou siglas. Queremos reeducar nossas práticas a partir do diálogo fundamentado nestes princípios que aqui reafirmamos.

5. Objetivos

Temos dois objetivos básicos como Articulação:

a) Mobilizar os povos do campo para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da educação básica (as que nos parecem mais urgentes aparecem no texto base e documentos finais da Conferência — *Caderno por uma Educação Básica do Campo* n.º 1);

b) Contribuir na reflexão político-pedagógica de uma *educação básica do campo*, partindo das práticas já existentes e projetando novas possibilidades

6. Práticas

A Articulação Por uma Educação Básica do Campo junta sujeitos sociais que já existem independentes dela, com sua história e suas práticas. Isto precisa ser considerado e valorizado. São as nossas práticas que nos movem e unem em torno desta Articulação. O grande desafio é assumirmos uma postura aberta (deixarmos nosso "quintal") ao conhecimento de outras práticas e à possibilidade de repensar nossas ações, compartilhando e refletindo sobre nossa história, nossa identidade, nossas concepções. Somente assim poderemos nos constituir em um movimento mais forte do que aquele que já produzíamos antes de nosso encontro, e também trazermos cada vez mais sujeitos para participar dele.

7. O que fazer

7.1. Funcionamento desta articulação

A palavra *articulação* traz a idéia de *movimento coordenado*, ou de ações que se ligam organicamente em vista de um objetivo. A Articulação Nacional *Por uma*

Educação Básica do Campo é/pretende ser um *movimento coordenado de ações* em vista de constituir os *povos do campo* como *sujeitos* que têm direito à educação e que têm o dever de se mobilizar por um projeto de educação e de escola que atenda suas necessidades e seus interesses, como pessoas humanas e como sujeitos sociais que vivem os desafios históricos de seu tempo. Para isso ela junta movimentos sociais, entidades, organizações, que tenham como sujeitos os povos do campo e ou tenham preocupações com esta causa.

A nossa breve existência enquanto Articulação Nacional, e os diferentes jeitos de funcionamento que cada estado vem buscando implementar, nos trazem a necessidade de refletir e discutir melhor sobre nosso funcionamento. Neste Seminário refletimos em torno da questão: que articulação é necessária para fazermos avançar a EBC? Alguns elementos da resposta que conseguimos elaborar:

a) Precisamos nos compreender como uma articulação dos sujeitos do campo e de suas práticas educativas.

b) Devemos funcionar como uma articulação mesmo, sem criar estruturas ou formas de relação que burocratizem a ação.

c) Nosso jeito deve ter em vista ações concretas, alimentadas pela reflexão, política e pedagógica, sobre o que significa abraçarmos a educação do campo como bandeira.

d) Cada estado deve encontrar sua organicidade própria, em vista de características dos sujeitos envolvidos e das ações que já acontecem. Mas é preciso ter presente o que é uma lição também de outras práticas: se ninguém puxa, nada acontece.

e) A nível nacional estamos percebendo a necessidade de manter uma espécie de *coordenação operativa* que seja responsável pela *animação* do *movimento nacional*, especialmente através da socialização de iniciativas e experiências significativas, da produção e circulação de materiais que sejam subsídios às ações nos estados (através da Coleção *Por uma Educação Básica do Campo*, especialmente), e de promoção de alguns eventos nacionais (como este Seminário, por exemplo) que alimentem o processo e incorporem novos sujeitos na caminhada.

f) A mobilização do povo para que lute pela EBC é tarefa de cada uma das organizações envolvidas na Articulação, a partir de sua natureza e de sua base social. À Articulação cabe estimular, alimentar e socializar as ações deste processo.

g) Também são ações que devem ser comuns a todos os sujeitos da Articulação: o aprofundamento do debate, as ações práticas na perspectiva da EBC (assumindo as diferentes identidades de cada sujeito) e o mapeamento de novos sujeitos e práticas que possam integrar a Articulação.

7.2. Linhas de ação

O Seminário identificou como nossas tarefas básicas e ou linhas de ação as seguintes:

- a) Priorizar nos estados e municípios ações que enraízem este nosso movimento por uma educação básica do campo, ampliando os sujeitos envolvidos e tornando pública esta discussão.
- b) Politizar as práticas de EBC, inserindo-as no debate sobre os rumos de nosso país e nas lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras pelo direito à educação.
- c) Aproveitar os espaços da Consulta Popular para levar a bandeira da luta pelas escolas do campo.
- d) Pressionar os governos para que assumam seu dever em relação a políticas públicas que respeitem o direito dos povos do campo a uma educação de qualidade no e do campo.
- e) Levar esta discussão para as Entidades de Trabalhadores da Educação.
- f) Aproximar o PRONERA das ações e do debate da EBC.
- g) Fazer pesquisas e discussões sobre o processo de nucleação de escolas no campo de modo a subsidiar ações e posicionamentos da Articulação.
- h) Olhar e mapear as ações do campo que são educativas e constitutivas dos sujeitos do campo.
- i) Mapear e refletir sobre as experiências de escola que estão no campo, de modo a avançar na concepção do que seja uma escola do campo.
- j) Continuar realizando atividades estaduais e regionais

ANEXO C

Manifesto do Fórum Nacional de Educação do campo - FONEC, realizado de 15 a 17 de agosto de 2012, em Brasília.

As entidades integrantes do Fórum Nacional de Educação do campo - FONEC, reunidas de 15 a 17 de agosto de 2012, em Brasília, com a participação de 16 (dezesesseis) movimentos e organizações sociais e sindicais do campo brasileiro e 35 (trinta e cinco) instituições de ensino superior, para realizar um balanço crítico da Educação do campo no Brasil, decidiram tornar público o presente Manifesto:

1. A Educação do campo surge das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais.

2. A Educação do campo teve como ponto de partida o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - I ENERA em 1997, e o seu batismo aconteceu na I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo realizada em 1998, reafirmada nos eventos que vieram a sucedê-los. O eixo principal do contexto de seu surgimento foi a necessidade de lutas unitárias por uma política pública de Educação do campo que garantisse o direito à educação às populações do campo e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes.

3. Deste processo de articulação e lutas algumas conquistas dos trabalhadores camponeses organizados merecem destaque: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002); A Licenciatura em Educação do

campo (PROCAMPO); o Saberes da Terra; as Diretrizes Complementares que institui normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (2008); o reconhecimento dos dias letivos do tempo escola e tempo comunidade das instituições que atuam com a pedagogia da alternância (Parecer 01/2006 do CEB/CNE), a criação dos Observatórios de Educação do campo, além da introdução da Educação do campo nos grupos e linhas de pesquisa e extensão em muitas Universidades e Institutos, pelo País afora e o Decreto n.º 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do campo.

4. A Educação do campo nasceu no contraponto à Educação Rural, instituída pelo Estado brasileiro, como linha auxiliar da implantação de um projeto de sociedade e agricultura subordinado aos interesses do capital, que submeteu e pretende continuar submetendo a educação escolar ao objetivo de preparar mão-de-obra minimamente

qualificada e barata, sem perspectiva de um projeto de educação que contribua à emancipação dos camponeses.

5. O Estado brasileiro, nas diferentes esferas (federal, estadual e municipal), na contramão do acúmulo construído pelos sujeitos camponeses volta hoje a impor políticas que reeditam os princípios da educação rural, já suficientemente criticados pela história da educação do campo, associando-se agora aos interesses do agronegócio e suas entidades representativas (CNA, ABAG e SENAR). Este projeto produz graves consequências para o país, como miséria no meio rural e a consequente exclusão de grandes massas de trabalhadores, a concentração de terra e capital, o fechamento de escolas no campo, o trabalho escravo, o envenenamento das terras, das águas e das florestas. Esse projeto não serve aos trabalhadores do campo.

6. A Educação do campo está vinculada a um projeto de campo que se constrói desde os interesses das populações camponesas contemporâneas. Portanto está associada à Reforma Agrária, à soberania alimentar, a soberania hídrica e energética, à agrobiodiversidade, à agroecologia, ao trabalho associado, à economia solidária como base para a organização dos setores produtivos, aos direitos civis, à cultura, à saúde, à comunicação, ao lazer, a financiamentos públicos subsidiados à

agricultura familiar camponesa desde o plantio até à comercialização da produção em feiras livres nos municípios e capitais numa relação em aliança com o conjunto da população brasileira.

7. Vivemos no campo brasileiro uma fase de aprofundamento do capitalismo dependente associado ao capital internacional unificado pelo capital financeiro (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio - OMC, Transnacionais da Agricultura - Monsanto, Syngenta, Stora Enzo...), com o suporte direto do próprio Estado brasileiro para a produção de commodities. Tudo isso legitimado por leis (Código Florestal, lei dos transgênicos...) que, facilitam o saque e a apropriação de nossos recursos naturais (terra, água, minérios, ar, petróleo, biodiversidade) e recolonizam nosso território.

8. Movido pela lógica de uma política econômica falida pela vulnerabilidade externa e pelo endividamento interno que compromete 45% do orçamento brasileiro, o Governo impõe severas medidas de contingenciamento de recursos da Reforma Agrária, saúde e educação. Os resultados para a população camponesa é a desterritorialização progressiva das comunidades. Esse quadro se agrava ainda mais pela deslegitimação da participação popular na implementação e execução das políticas públicas.

9. A partir de uma reivindicação histórica das organizações de trabalhadores que integram a luta por um sistema público de Educação do campo, projetado a partir do Decreto nº 7.352 de 2010, mas contrariando e se contrapondo às reivindicações dos sujeitos que por ele continuam lutando, o MEC lançou, em março de 2012, o Programa Nacional de Educação do campo – PRONACAMPO. Do que já foi possível ter acesso a esse programa até o presente momento, reconhecemos algumas respostas positivas às nossas reivindicações, porém insuficientes para enfrentar o histórico desmonte da educação da população do campo.

Assim, denunciamos como aspectos especialmente graves, os seguintes:

I. A implementação do PRONACAMPO atenta contra os próprios princípios da LDB, ao não instituir a gestão democrática e colocando apenas o sistema público estatal (estadual e municipal) como partícipe do Programa, ignorando experiências de

políticas públicas inovadoras e de sucesso, que reconheceram e legitimaram o protagonismo dos sujeitos do campo na elaboração de políticas públicas como sujeitos, não apenas beneficiários.

II. O Programa aponta para um desvirtuamento das propostas apresentadas, especialmente em relação à educação profissional e à formação de educadores, se realizada através da modalidade de Educação a Distância.

III. É gritante e ofensiva ao povo brasileiro a ausência de uma política de Educação de Jovens e Adultos, especialmente de alfabetização de jovens e adultos e de Educação Infantil para o campo.

IV. Não reconhecemos a proposta do PRONATEC Campo elaborada pelo SENAR/CNA, pelo projeto de campo que representa e porque como política o PRONATEC ignora as experiências de Educação Profissional realizadas por instituições como SERTA, MOC, ITERRA, Escolas Famílias Agrícola - EFA's, Casas Familiares Rurais - CFR's e pelo próprio PRONERA em parceria com os Institutos Federais, entre outras.

V. Não reconhecemos igualmente, a proposta de Formação de Educadores, a ser feita pela UAB, porque a formação de educadores à distância, especialmente a formação inicial é considerada um fracasso pelas próprias instituições dos educadores, como a ANFOP, além do que desconsidera também o acúmulo das organizações sociais, sindicais e universidades na formação presencial de educadores do campo.

VI. Denunciamos, com veemência, o esvaziamento dos espaços de diálogo e construção de políticas públicas com a presença dos movimentos e organizações sociais e sindicais do campo no âmbito do Ministério da Educação, secundarizando e negando a construção coletiva como princípio da Educação do campo.

Em vista destas denúncias, apresentamos nossas proposições:

1) Redirecionamento imediato pelo Ministério da Educação, do processo de elaboração e implementação do PRONACAMPO e suas ações, reconhecendo e

legitimando os sujeitos da Educação do campo, na sua diversidade, em âmbito federal, estadual e municipal.

2) Definição de políticas que visem à criação de um sistema público de Educação do campo que assegure o acesso universal a uma educação de qualidade, em todos os níveis, voltada para o desenvolvimento dos territórios camponeses, na diversidade de sujeitos que os constituem.

3) Resgate do protagonismo dos movimentos/organizações sociais e sindicais do campo na proposição e implementação das políticas públicas e dos programas federais, estaduais e municipais de educação.

4) Elaboração de políticas públicas que tenham como base um projeto popular para a agricultura brasileira, as experiências dos movimentos e organizações sociais e sindicais e os princípios da Educação do campo.

5) Revogação do dispositivo do Acórdão do TCU ao PRONERA, que proíbe que os projetos dos cursos formais mencionem as organizações legítimas do campo como CONTAG, MST e outras, na condição de instituições demandantes e participantes dos projetos.

6) Ampliação das metas de construção de escolas no campo, uma vez que as apresentadas são tímidas diante das 37 mil escolas fechadas nos últimos anos.

7) Elaboração de um Plano de construção, reforma e ampliação de escolas, bem como a adaptação das estruturas físicas a fim de atender as crianças e jovens do campo, as pessoas com deficiências, além de bibliotecas, quadras esportivas, laboratórios, internet, entre outras. Garantia de transporte escolar intra-campo e de qualidade, para o deslocamento dos estudantes com segurança.

8) Solução imediata e massiva para o analfabetismo no campo, articulado a um processo de escolarização básica.

9) Elaboração de uma política de Educação Infantil do Campo.

10) Fortalecimento e criação de Núcleos de Estudos e Observatórios de Educação do campo nas universidades e institutos, a fim de realizar programas de extensão,

pesquisas, cursos formais, formação continuada de educadores/as, apoiando e construindo, com os sujeitos do campo, a educação da classe trabalhadora camponesa.

Este Manifesto foi reafirmado e apoiado pelos participantes do Encontro Unitário dos Trabalhadores, Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas, realizado em Brasília nos dias 20 a 22 de agosto de 2012.

Educação do campo: por Terra, Território e Dignidade!

Brasília-DF, 21 de agosto de 2012.