

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL:
DA OMISSÃO À REGULAMENTAÇÃO DO PROGRAMA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA**

Flávio Reis dos Santos¹
Luiz Bezerra Neto²

RESUMO

O objetivo deste estudo é verificar se o Estado brasileiro atendeu em distintos contextos históricos à regulamentação legal de educação para as populações rurais, compreendidas como parte constituinte e integradas à sociedade em sua totalidade. Optamos por realizar uma pesquisa documental, pois entendemos que os documentos constituem fonte perene e inesgotável de informações, de onde podemos retirar as evidências para sustentar as nossas argumentações. Além de constituir fonte de informação contextualizada, a pesquisa documental pode fornecer as mais diversas informações sobre um contexto histórico determinado. As nossas investigações e análises focalizaram-se nas especificações dispostas na Constituição Imperial de 1824, nas Constituições Republicanas de 1891, 1934, 1946, 1967, 1988 e na legislação federal sobre educação para os rurícolas. Constatamos que os governos que se sucederam na condução política do Brasil negligenciaram a organização de uma educação que atendesse às necessidades dessas populações. O direito à educação de forma geral, não constituiu preocupação do Estado, a não ser como instrumento de contenção das tensões sociais e de controle do êxodo rural para assegurar a produtividade do campo em atendimento às demandas do capital nacional e internacional. Palavras-Chave: Educação Rural; Constituição; Legislação; Políticas de Educação.

**PUBLIC POLICIES FOR RURAL EDUCATION IN BRAZIL:
THE OMISSION TO THE REGULATIONS OF THE NATIONAL EDUCATION
PROGRAMME ON AGRARIAN REFORM**

ABSTRACT

The objective of this study is to verify whether the Brazilian State answered in different historical contexts to legal regulations of education for rural populations, understood as a constituent part and integrated with the society in its entirety. We chose to perform a desk research, because we understand that documents are perennial and inexhaustible source of information, where we can remove the evidence to support our arguments. In addition to be contextualised information source, the documentary research can provide a variety of information about a particular historical context. Our researches and analyses have focused on the specifications laid out in the Imperial Constitution of 1824, Republican Constitutions of 1891, 1934, 1946, 1967, 1988 and in federal legislation on education for the guys who live in the country. We found that successive governments in conducting Brazil policy neglected the organization of an education that meets the needs of these populations. The right to education in General, was no concern of the State, except as an instrument of containment of social tensions and rural exodus control to ensure the productivity of the field in response to the demands of the national and international capital.

Keywords: Rural Education; Constitution; Legislation; Education Policies.

Primeiras Considerações

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade (LEITE, 2002, p. 14).

As políticas públicas de educação são de fundamental importância para o funcionamento e compreensão do sistema capitalista, pois contribuem para a construção das condições essenciais à materialização de seu desenvolvimento econômico. Para que tal desenvolvimento se realize nas áreas rurais, é imprescindível que as políticas educacionais atendam à sua diversidade e extensão, considerem a realidade objetiva das populações a que se destinam e contemplem suas carências no processo de sua elaboração.

As políticas educacionais precisam considerar as possibilidades para o desenvolvimento do campo, mas não como parte estanque e isolada da sociedade; o campo deve ser pensado e entendido como parte componente, como parte constituinte, como parte integrante do território e da realidade social, política e econômica brasileira.

O meio rural precisa ser apreendido tanto em sua totalidade quanto em sua heterogeneidade, como espaço de luta, que abriga opiniões e interesses divergentes de grupos diversos, como os assentados dos programas de reforma agrária, os trabalhadores quilombolas, os pequenos proprietários, os ribeirinhos e os demais agricultores que vivem no campo há várias décadas e não têm qualquer ligação com os movimentos sociais de luta pela terra.

É nesta direção e por meio desta apreensão, que entendemos que o processo de formulação das políticas públicas de educação deve ocorrer. É preciso considerar a educação rural como elemento constituinte da sociedade capitalista em sua amplitude e totalidade, visto que os conhecimentos construídos pelos homens devem ser disponibilizados para toda a humanidade (BEZERRA NETO, 2010, p. 152).

Acreditamos que essa concepção de política de educação vem sendo sistematicamente negligenciada pelos legisladores (tecnocratas) brasileiros, tanto em sua regulamentação³ quanto em sua regulação⁴. O meio rural tem sido associado a uma concepção determinista e discriminatória de atraso e retrocesso, ao passo que a cidade exprime a égide do desenvolvimentismo e da modernidade econômica na sociedade capitalista brasileira.

Tendo em vista verificar a existência ou não de uma preocupação do Estado brasileiro com o atendimento às demandas de educação para as populações rurais, sintonizada às suas realidades, necessidades e reconhecidas como parte componente da sociedade em sua totalidade, concentramos as nossas investigações e análises nos dispositivos contidos na Constituição Imperial de 1824, nas Constituições Republicanas de 1891, 1934, 1946, 1967 e 1988, nas leis federais de regulação e regulamentação da educação, nas políticas públicas de educação para os sujeitos que vivem no campo.

Esclarecemos que nossa opção por empreender uma pesquisa documental, decorre do fato de que os documentos constituem fonte perene, de onde retiramos as evidências para sustentar as nossas declarações e argumentações. Entendemos que a pesquisa

documental “se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um problema”; além de constituir fonte de informação contextualizada, ela pode fornecer as mais diversas informações sobre um contexto histórico determinado, que se remete aqui, à atenção dispensada à organização da educação rural no Brasil (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38-39).

Apontamos a seguir (segunda seção) o descaso do Governo Imperial do Brasil (1822-1889) e dos Presidentes da Primeira República (1889-1930) com a educação dos sujeitos que viviam no campo. Procuramos contextualizar a incidência (ou não) de dispositivos legais para a regulamentação da educação rural na Constituição de 1934, nas Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946), nos Projetos da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961.

Apresentamos na terceira seção, os acordos firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID) para o ajustamento do campo educacional brasileiro às demandas do capital internacional, configurados pela Reforma Universitária de 1968 e pela Reforma dos Ensinos de Primeiro e Segundo Grau de 1971. Indicamos os principais instrumentos e estratégias criados e utilizados pelos governos dos gerais-presidentes para garantir a penetração e propagação de sua fundamentação teórico-ideológica nas comunidades rurais de todo o país.

Na quarta seção, buscamos evidenciar a luta da sociedade brasileira por um ensino público gratuito, laico e de boa qualidade e, apontamos a negligência político-legislativa brasileira ao não incluir a educação rural na Constituição de 1988. Buscamos destacar a atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) na sociedade brasileira, que desencadeou a realização do Primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA – 1997) que, por consequência, resultou na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA – 1998).

Por fim, contatamos o descaso, a omissão, o oportunismo e a negligência dos governos que se subverteram no poder em nosso país, sobre a educação para a população rurícola brasileira. Explicitamos a necessidade da formulação e implementação de Políticas de Estado, que assegurem o acesso e a permanência na escola do sujeito que vive no campo; e, que essa formação escolar institucionalizada consubstancie, de fato, uma possibilidade concreta de inserção econômica, política, social e cultural do rurícola no universo capitalista contemporâneo.

Educação Rural: Ausência e Negligência Política

O grau de preocupação dos tecnocratas com a organização da educação para os sujeitos do meio rural na expressão das especificações legais na vigência do Império simplesmente não existiram. A Constituição do Brasil de 1824, por exemplo, estabeleceu a gratuidade do ensino primário para todos os cidadãos brasileiros, mas o Estado Imperial não criou as condições necessárias para a ocorrência e efetivação de tal dispositivo.

As leis que se seguiram à primeira Carta Magna brasileira não trouxeram referência alguma sobre a escolarização para as populações rurais⁵, pior ainda, a Constituição Republicana de 1891, praticamente não reservou espaço à matéria educação⁶. As primeiras especificações legais destinadas à educação para os sujeitos do meio rural se materializaram somente com a promulgação da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934, a saber:

- Artigo 121, § 4: “o trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas”;

- Artigo 156, § Único: “a União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos”.

O conteúdo do § 4 do Artigo 121 aponta a concepção que caracterizou a educação para a população campesina durante o Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), orientada pelo ruralismo pedagógico⁷, no qual os seus representantes⁸, defendiam uma ideologia de fixação do homem no meio rural, sendo imprescindível a produção de um currículo escolar focalizado na satisfação de suas necessidades cotidianas, um “currículo escolar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, pecuária” e demais atividades intrínsecas no seu dia a dia (BEZERRA NETO, 2003, p. 15).

Como instrumento de difusão ideológica estadonovista⁹ foi criada em 1937 a Sociedade Brasileira de Educação Rural para tentar conter o crescente fluxo migratório interno, orientada por um discurso nacionalista conservador supostamente preocupado com a formação escolar para os sujeitos que viviam no campo; fundamental para a manutenção do *status quo* das camadas dirigentes e do próprio estabelecimento do Estado Novo de Getúlio Vargas. Em outras palavras, a Sociedade Brasileira de Educação Rural procurou garantir a preservação do sistema produtivo e o desenvolvimento da sociedade civil e política brasileira. Obviamente era necessário reduzir a massa de iletrados em nosso país, porém os princípios da disciplina e do civismo deveriam ser resguardados, materialmente, em posição contrária à fundamentação defendida pelos intelectuais do ruralismo pedagógico.

Nestes termos, o ruralismo pedagógico estadonovista exprimiu o seu caráter essencialmente pragmático, na medida em que construiu a ideia de uma escola centrada nas tarefas práticas e supostas necessidades imediatas das populações campesinas, bem como, na reelaboração dos princípios de valorização do homem e de sua interação com a natureza, de desenvolvimento deste homem e do meio natural, na perspectiva de se fazer crer que “menos valia mais, num discurso ideológico bastante aceito e legitimado, referido, isto sim, à defesa dos interesses dos grupos sociais hegemônicos” (PRADO, 1995, p. 6).

Eurico Gaspar Dutra chegou à Presidência da República do Brasil em 1946, com o retorno do voto direto após a vigência do Estado Novo Varguista. Nos trilhos das Leis Orgânicas do Ensino de Gustavo Capanema, Dutra promulgou em 20 de agosto o Decreto-Lei n. 9.613, que dispunha em seu primeiro artigo as bases para a organização do ensino agrícola, destinado à preparação profissional dos trabalhadores rurais para tornarem-se aptos a desempenharem as mais distintas atividades características do campo, com vistas a assegurar o aumento de sua eficiência produtiva mediante o aperfeiçoamento dos conhecimentos e capacidades técnicas empregadas no universo rural.

Ainda no ano de 1946, o governo brasileiro estabeleceu um acordo de cooperação e assessoria técnica com o governo e organizações norte-americanas para a formulação e implementação de projetos educativos para o campo, resultando na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), que tinha por objetivos: examinar as condições econômicas, sociais e culturais do cotidiano rural em nosso país; contribuir para a melhoria dos padrões educacionais, sanitários, assistenciais,

cívicos e morais das populações camponesas; e desenvolver técnicas para satisfazer as necessidades básicas de educação para os sujeitos do campo.

A partir de sua proposição teórica, os projetos extensionistas de educação para os sujeitos do meio rural, desenvolvidos pela CBAR podem ser classificados como programas educacionais que buscavam, politicamente, harmonizar capital e trabalho para que a sociedade pudesse “diluir em seu todo o fantasma das desigualdades, fazendo com que os problemas sociais” passassem a ser de responsabilidade das comunidades locais, evitando o embate possível “entre aqueles que fazem as leis, detêm o poder político, controlam e regulam o mercado de trabalho e aqueles que, na verdade, são os donos só da força de seus braços” (FONSECA, 1985, p. 91).

Na esteira de tais projetos, apontamos as atividades realizadas pelas Missões Rurais de Educação na década de 1950 para difundir as formas de pensamento, conhecimentos, valores e costumes característicos do meio urbano-industrial, destinadas a promover a melhoria das condições de vida e de trabalho das comunidades rurais. O cinema, o rádio e a música constituíam os principais recursos pedagógicos utilizados pelas Missões para empreender o processo de inculcação ideológica urbano-industrial, sob a premissa de reduzir o analfabetismo no Brasil, sobretudo, das populações camponesas (ANDRADE, 2011, p. 2-3).

Álvaro Rizzoli (1988, p. 6) argumenta que a preocupação com a educação rural na década de 1950 estava concentrada em ressaltar as especificidades do ambiente camponês, pois “pressupunha a necessidade de uma análise prévia da cultura rural, sem a qual seria impossível determinar o funcionamento e os alvos da educação”, visto que, alguns setores entendiam (entendem) que os sujeitos que vivem e trabalham no campo têm concepções de mundo e necessidades distintas dos sujeitos que vivem e trabalham na cidade. Tais setores consideravam os conhecimentos construídos pela humanidade de forma dicotômica, visto que:

[...] a sociedade passava a ser dividida em classes não apenas devido à maneira como o homem se organiza para produzir a sua reprodução, mas por causa das diferenças socioculturais e da sorte que determinou na sociedade o lugar de cada indivíduo. Nesse caso, a educação passou a servir como mecanismo de diferenciação social, devendo ser promovida de acordo com a forma de vida que cada um levava (BEZERRA NETO, 2003, p. 92).

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/1961) manteve inalterada a situação da educação para as populações camponesas, as indicações sobre o assunto foram assinaladas nos seguintes dispositivos: Artigo 31, ao especificar que as empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de cem funcionários, “ficavam obrigadas a manter ensino primário gratuito para todos os seus servidores e filhos destes”; Artigo 47, ao determinar que “o ensino técnico de grau médio abrangia os cursos industrial, agrícola e comercial”; Artigo 49, ao estabelecer que “os cursos industrial, agrícola e comercial seriam ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, com duração mínima de três anos” (BRASIL, 1961).

A educação rural ficou condicionada à dinâmica do capital, aprofundando uma relação de dependência e subordinação a um conjunto de fatores econômicos, políticos e sociais, reiterados pela ampliação da autonomia dada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação aos Estados e Municípios para regulamentarem o ensino primário e médio.

Sérgio Celani Leite infere que a LDB de 1961 foi completamente omissa sobre a escola rural, uma vez que:

[...] a maioria das prefeituras municipais do interior era desprovida de recursos humanos, e principalmente, financeiros. Desta feita com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos (LEITE, 1999, p. 39).

As transformações, o crescimento e a importância do sistema técnico-produtivo brasileiro, verificadas na primeira metade do século XX foram expressivas e impactaram profundamente na economia e na organização social do país, centradas no desenvolvimento urbano-industrial, que em oposição às políticas CBAR de fixação do homem no campo, materializaram acelerada migração campo-cidade, ultrapassando a barreira da década de 1960. O atendimento às demandas por educação da massa populacional permaneceu negligenciado politicamente, “a não ser na estrita medida de atendimento às necessidades do desenvolvimento do capital” (BEZERRA NETO, 2003, p. 91).

Em março de 1964 um novo regime autoritário é instaurado, organizado pela aliança entre a burguesia industrial e financeira (nacional e internacional), o capital mercantil, os latifundiários, a intelectualidade tecnocrática e os militares (SANTOS; BEZERRA NETO, 2010, p. 117). Os primeiros anos da Ditadura Civil-Militar foram marcados pela repressão, coerção e supressão dos direitos civis e políticos da população brasileira, sob a justificativa de ajustar o campo político ao campo econômico, na perspectiva de promover o desenvolvimento capitalista de acordo com as orientações do capital internacional, mais especificamente, da assessoria técnica dos Estados Unidos da América (EUA). Assessoria e colaboração técnica, inicialmente representada pelos contratos firmados entre a *United States Agency for International Development* (USAID) e o Ministério da Educação (MEC) para adequar o campo educacional às necessidades requeridas pelo projeto desenvolvimentista econômico dos generais-presidentes.

Educação Rural na Ditadura Civil-Militar: Adequação aos Interesses do Capital

A Constituição da República Federativa do Brasil, outorgada em 24 de janeiro de 1967, esteve muito próxima do contido nos textos constitucionais de 1934, 1937 e 1946. Boa parte das especificações sobre a educação foi reeditada, ficando muito mais alinhada aos dispositivos expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 do que à legislação autoritária e coercitiva do estado de exceção (Atos Institucionais)¹⁰. As principais medidas para a reforma da educação, orientadas e supervisionadas pelos técnicos da USAID, foram efetivadas com a promulgação da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, ao “fixar as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” e, da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que “fixou as diretrizes e bases para os ensinos de primeiro e segundo graus”.

Os apontamentos sobre a educação rural na Lei n. 5.692/1971 se restringiram aos seguintes dispositivos: § 2 do Artigo 11: na zona rural, a instituição escolar “poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas de plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino”; Artigo 49: “os proprietários rurais que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e filhos destes, ficam obrigados a facilitar-lhes a frequência à escola mais

próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades”.

Para ampliar a difusão de sua fundamentação ideológica, a Ditadura Civil-Militar intensificou a Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) nas comunidades camponesas com a criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA), que tinha por atribuição prestar assistência técnica integral aos projetos de reforma agrária “em colaboração com os órgãos estaduais pertinentes aos proprietários rurais aí existentes, desde que constituídos em cooperativas, requeiram os benefícios e se comprometam a observar as normas estabelecidas” (BRASIL, 1964, Artigo 73, §§ 3 e 4); e do Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) com a finalidade de “promover o desenvolvimento rural nos setores da colonização, da extensão e do cooperativismo” (BRASIL, 1964, Artigo 74, Inciso I).

Em 09 de julho de 1970, o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA) foram substituídos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) com a publicação do Decreto-Lei n. 1.110. O INCRA enfrentou sérias dificuldades para coordenar a extensão rural em nosso país, produzindo por efeito, a estatização do Sistema Brasileiro de Extensão Rural com a promulgação da Lei n. 6.126/1974, que autorizou a Ditadura Civil-Militar a instituir a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER), vinculada ao Ministério da Agricultura, com personalidade jurídica de direito privado e patrimônio próprio. A EMBRATER juntamente com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) poderia dar suporte financeiro às instituições estaduais oficiais que atuassem em Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER) e pesquisa agropecuária (BRASIL, 1974, Artigo 5).

As tentativas para fixar e manter o homem no campo e impedir o expansionismo dos movimentos rurais e das lutas camponesas ficaram sob a responsabilidade e ação de instituições setoriais, como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul (SUDESUL), Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) e Superintendência do Desenvolvimento da Região Centro-Oeste (SUDECO) contrapondo-se, efetivamente, à educação de cunho popular. Os recursos destinados à educação concentraram-se no treinamento vocacional e em Programas de Integração Nacional: Programa de Redistribuição de Terras (PROTERRA); Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (POLOAMAZÔNIA); Plano de Desenvolvimento da Amazônia (1972-1974); Programa de Desenvolvimento dos Cerrados (POLOCENTRO); Projeto de Desenvolvimento da Bacia Lagoa Mirim.

Dentre os projetos integradores para a educação rural¹¹ apontamos o Programa Diversificado de Ação Comunitária do Movimento Brasileiro de Alfabetização (PRODAC/MOBRAL), Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC), Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL).

Por meio do Programa Diversificado de Ação Comunitária (PRODAC), o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) buscou cooptar as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e incorporá-las no âmbito do Estado. Segundo Maurício Tragtenberg (2004), o MOBRAL, em verdade, se constituiu em instrumento da Ditadura Civil-Militar para controlar a população brasileira. Inicialmente focalizado na

alfabetização, o MOBREAL estruturou-se nos centros urbanos e em comunidades rurais onde existia significativa tensão social e luta pela terra sob o pressuposto de reduzir e/ou eliminar o analfabetismo das populações locais, mas, “em realidade, procurava identificar focos cruciais de conflitos para que o Estado pudesse administrá-los ou ‘preventivamente’ adotar medidas acauteladoras, tornando qualquer reivindicação social ilegítima” (TRAGTENBERG, 2004, p. 99).

O Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR) foi criado pelo Decreto n. 77.354, de 31 de março de 1976, tendo por finalidade “organizar e administrar diretamente ou em colaboração com órgãos e entidades públicas ou com particulares, programas de formação profissional rural, estabelecer e difundir metodologias adequadas à formação profissional rural” (BRASIL, 1976, Artigo 2, Incisos I e II). Maria Julieta Calazans (1993), argumenta que os diversos programas e projetos implementados pelos governos dos generais-presidentes apresentaram orientações teórico-metodológicas variadas em decorrência das próprias condições estruturais e conjunturais características de cada momento histórico. Entretanto, a tônica das atividades empreendidas, em boa parte dos casos, esteve pautada no pressuposto do desenvolvimento das comunidades, na educação popular e alfabetização de adultos, assentada na “forma organizativa de projetos rurais integrados” (CALAZANS, 1993, p. 32).

O Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural (PRONASEC) foi criado no ano de 1980 com a finalidade de promover a atuação conjunta das instituições de educação e cultura vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), aos Estados e Municípios e à iniciativa privada, tendo em vista desenvolver ações que viessem a beneficiar as populações rurais carentes. O PRONASEC deveria ainda, promover a integração das instituições de educação e cultura com os programas sociais, sobretudo, aqueles voltados para a formação profissional, saúde e assistência social, destinados a satisfazer as necessidades básicas dos grupos rurais pobres. Segundo José Willington Germano (1997), o Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o Meio Rural empreendeu:

- 1) uma política educacional da escassez, das sobras do sistema, resultando numa “educação para os pobres”, ainda mais precária do que a existente na rede de ensino oficial; 2) uma estratégia de barateamento do ensino destinada aos “carentes”; 3) uma transferência de responsabilidade do Estado para instituições comunitárias, populares, filantrópicas, configurando, assim, o sentido da descentralização; 4) uma tentativa do Estado assumir a função de organizador e controlador da insatisfação popular com o Regime Político; 5) uma tentativa de colocar, sob novas bases, a relação entre educação e trabalho, privilegiando as atividades informais, as fabriquetas, os pequenos negócios, o artesanato, visando compensar o desemprego provocado pelo ciclo recessivo que acabou por reter a força de trabalho excedente no ideal de profissionalização sem significado na prática (GERMANO, 1997, p. 476).

O Decreto n. 85.287, de 23 de dezembro de 1980, por seu turno, criou o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL) para cumprir com os compromissos constantes no contrato celebrado entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) n. 1867/BR/1980. O objetivo oficial do EDURURAL era de promover a alfabetização das populações camponesas na Região Nordeste do Brasil para ampliar as relações de produção, valorizando a escola e as comunidades locais sem perder de vista o atendimento às demandas do mercado capitalista.

Na prática, o EDURURAL atuou como instrumento do Estado para dirimir as tensões e possíveis conflitos sociais produzidos pela pobreza das populações rurais. No entendimento de Luiz Antonio Cunha (1975), a alfabetização da massa trabalhadora brasileira tinha a função de unificar economicamente a formação escolar à oferta da força de trabalho, tendo em vista incorporar ao mercado urbano:

[...] as massas rurais e as que forem expulsas do campo. Nas cidades, incorporará ao setor industrial do mercado, bem como ao do terciário moderno, os contingentes subempregados do setor de serviços, da construção civil, dos transportes e os biscateiros. Com isso, ampliará o exército industrial de reserva que, por sua vez, permitirá a continuação do processo de acumulação de capital e a queda, a manutenção ou, na pior das hipóteses, a lenta elevação dos salários relativamente ao ritmo de crescimento da taxa de lucro (CUNHA, 1975, p. 286).

As políticas públicas de educação dos governos dos generais-presidentes reiteraram a inviabilidade dos programas voltados para a educação rural ao passo que exprimiram as suas características paliativas e compensatórias, decorrentes das pressões externas do capital internacional e, internas da movimentação social. A participação do Estado no meio rural expressou a carência dos mais diversificados bens e serviços nessas comunidades, consideradas espaços do atraso e do retrocesso. O rural era encarado como a periferia espacial precária da cidade, dela dependendo política, econômica e socialmente. Reafirmamos que essas políticas procuraram ocultar as tensões sociais e a existência da luta de classes “para que o projeto das camadas dominantes fosse tomado como projeto da sociedade em geral. Portanto, a homogeneidade do discurso pedagógico na sociedade capitalista” pretendeu (pretende) mesmo contrariar e, nesse movimento negar a sua própria realidade (CURY, 2000, p. 16).

Educação Rural: Possibilidades de Realização

O processo de retomada dos direitos políticos em nosso país, caracterizado pelos diversos movimentos sociais de oposição e resistência ao regime autoritário ganharam materialidade nos anos finais da década de 1970, ainda no governo do General Ernesto Beckmann Geisel (1974-1979). O retorno à legalidade democrática, decorrência das pressões internas e externas¹² ganhou corpo no governo do General João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985). Esse processo possibilitou o fortalecimento das manifestações sociais, organizadas por movimentos de diversas ordens e regiões do país e também pela sociedade civil brasileira. As reivindicações para o campo educacional se intensificaram na oferta de um ensino público gratuito, laico, universal e de boa qualidade; os movimentos sociais e os intelectuais ligados à educação popular requisitavam a inclusão da educação para os povos do campo na pauta dos temas estratégicos na elaboração da nova Carta Magna (1988).

Nair Casagrande (2007) argumenta que o princípio da participação nos assuntos da administração pública e a criação de conselhos gestores como instrumentos de acompanhamento e controle do processo de definições políticas de nosso país assinalaram – pelo menos em tese – conquista significativa do povo brasileiro. A educação como direito de todos e dever do Estado atendeu parte das solicitações da sociedade civil organizada. Independente dos sujeitos habitarem áreas urbanas ou rurais, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, assegurou a educação como direito público subjetivo e, com isto, seus “princípios e preceitos constitucionais passaram a incorporar

todos os níveis e modalidades de ensino ministrado em qualquer parte do país” (CASAGRANDE, 2007, p. 63).

A matéria educação rural, mais uma vez, passou ao largo das preocupações e ocupações da tecnocracia aos préstimos da classe dominante. Contudo, reconhecemos o avanço da legislação brasileira sobre o campo educacional ao estabelecer a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica, garantindo a sua oferta “para todos aos que a ela não tiveram acesso na idade própria”, progressiva universalização do ensino médio também gratuitamente, e acesso aos níveis mais elevados do ensino de acordo com as capacidades e competências de cada um (BRASIL, 1988, Artigo 208, Incisos 1, 2 e 5).

A educação para cidadania que havia se constituído como o principal objetivo da sociedade, abarcando tanto o projeto político quanto o projeto social, nos quais a escola deveria ser entendida como o lócus da interface política da sociedade, com projetos que incluía a formação de cidadãos autônomos, participativos e conscientes de seus direitos e deveres obrigou-se a adequar-se às demandas de reorganização do sistema capitalista de fundamentação (neo)liberal.

As políticas públicas de orientação (neo)liberal, na concepção de Janete Lins de Azevedo (2004) não consideram os processos que conduzem à sua constituição. A elaboração de uma política de educação precisa considerar que a escola constitui espaço para a sua realização, devendo ser estabelecida pela sociedade como projeto educativo que se procura concretizar. Portanto, a política precisa ser pensada como parte de uma totalidade maior:

[...] articulada ao planejamento mais global que a sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. Em consequência, para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma articula-se com o projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura, projeto este correspondente ao referencial normativo global de uma política (AZEVEDO, 2004, p. 59-60).

Tal concepção foi relegada pelos tecnocratas que redigiram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Demerval Saviani (1997) argumenta que todo o trabalho organizado pela sociedade brasileira a partir das lutas durante o processo Constituinte de 1987-1988, das Conferências Brasileiras de Educação e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que reivindicavam a construção de uma legislação completamente apartada do liberalismo econômico do passado, assistiu entorpecida a mais uma batalha perdida, visto que o texto apresentado à Câmara pelo Deputado Octávio Elísio Alves de Brito em dezembro de 1988 e o seu substitutivo pelo Deputado Jorge Hage Sobrinho em junho de 1990, foram preteridos em favor do texto apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, sancionado aos vinte dias do mês de dezembro de 1996, perfeitamente alinhado às orientações (neo)liberais do capital internacional.

Apesar dos “desvios” da LDB de 1996, uma conquista deve ser enfatizada: a oferta de educação básica para as populações camponesas, assegurada pelo contido no Artigo 28, ao especificar que “os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região”, sobretudo, no que diz respeito aos “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural”, à “organização escolar própria, incluindo adequação do

calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas” e à “adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996, Artigo 28, Incisos 1, 2 e 3).

Para os defensores da especificidade da educação rural, a autonomia curricular especificada no Inciso I foi efetivamente violada na medida em que os conteúdos destinados à educação dos sujeitos que vivem no campo obedeceram, sistematicamente, à estrutura organizacional curricular aplicada e praticada nas escolas da cidade, ou seja, os conteúdos constituintes do currículo trabalhados em salas de aula (multisseriadas, em boa parte dos casos) obedeceram (obedecem) às demandas urbano-industriais. No entendimento de Marlene Ribeiro (2000, p. 02) “as políticas públicas para a educação rural têm se restringido a oferecer um arremedo da escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade à lida dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos”.

Reiteramos a importância da articulação e atuação dos movimentos sociais no Brasil na década de 1990, destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)¹³, que desde a sua criação expressou grande preocupação com a educação dos acampados e assentados da reforma agrária, construindo uma proposta pedagógica para o Movimento, na medida em que compreendeu que a prioridade da conquista da terra não era suficiente, visto que:

[...] se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a continuidade da luta que exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como financiamentos bancários e aplicação de tecnologias, quanto para compreender a conjuntura política, econômica e social. Arma de duplo alcance para os sem terra e os assentados, a educação tornou-se prioridade no movimento (MORISSAWA, 2001, p. 239).

A consequência dessa compreensão desencadeou a realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) em julho de 1997, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), caracterizando a luta em direção à elaboração de políticas públicas de educação para os trabalhadores do e no campo em sua mais ampla diversidade. A inclusão e a manutenção da educação do campo na agenda política brasileira foram reafirmadas na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada na cidade de Luziânia (GO), entre os dias 27 e 31 de julho de 1998 e, mais uma vez, contou com a parceria da UnB, do UNICEF, da UNESCO e da CNBB.

Outros encontros e conferências se desdobraram a partir do Primeiro ENERA e da Primeira CNEC, resultando na articulação de diversos movimentos sociais do campo – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais (MMTR), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Conselho Indigenista Missionário (CIMI) dentre outros –, que constituiu por consequência, o movimento nacional para a educação do campo em nosso país.

Em abril de 1998, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária – atual Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) – criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA – Portaria n. 10), aprovando seu Manual de Operações. No ano de 2001, o Programa foi incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), por meio da Portaria n. 837, sendo aprovado um novo Manual de Operações. A educação rural passou a ocupar um espaço nas universidades públicas brasileiras.

Dentre as suas principais atribuições, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), expressa a responsabilidade de:

Promover acesso à educação formal em todos os níveis de alfabetização, ensino básico, ensino profissional de nível médio, superior e pós-graduação para o público beneficiário, por meio de contratos, convênios, termos, cooperação e instrumentos congêneres; Propor atos normativos, planejar, implementar, acompanhar e avaliar os projetos referentes à educação na reforma agrária; Promover ações articuladas nos âmbitos dos governos federal, estaduais e municipais, instituições públicas de ensino e instituições privadas de ensino sem fins lucrativos, para a execução dos projetos; Propor critérios e metodologias visando o controle, uso, manutenção, segurança, atualização e disseminação de dados [...] (BRASIL, 2012, p. 20-21).

Para Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 13), a luta para que a população camponesa assegure o acesso à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis e que satisfaça as necessidades da vida no campo deve ser permanente e sempre considerar:

[...] 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 [...] há a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 13).

Considerados os avanços conquistados pelas lutas empreendidas pelos movimentos populares, muitas características e particularidades das escolas do campo não têm sido levadas em conta pelos tecnocratas responsáveis pela elaboração das políticas públicas de educação em nosso país. A não preocupação, a não assistência, a não satisfação das necessidades educacionais dos povos do campo “em muito se deve à existência de uma concepção urbanocêntrica de mundo que é hegemônica e que inviabiliza as escolas do campo e sua importância” no mundo contemporâneo (HAGE; BARROS, 2010, p. 351).

Considerações Finais

As concepções de educação destinadas às populações camponesas em nosso país não consideraram os seus sujeitos como protagonistas do processo educativo, apontando-os como representantes do atraso, impondo-lhes a necessidade de enquadramento em um modelo de sociedade urbano-industrial que impossibilitaram a construção de propostas de educação focalizadas nos homens que vivem e trabalham no campo, nas suas carências educativas e nas suas realidades econômicas, sociais e culturais (FREITAS, 2011, p. 46).

Historicamente, os governos que se sucederam na condução política e da política no Brasil foram permanentemente negligentes com a organização e oferecimento de uma educação que atendesse às necessidades reais das populações rurais. Em verdade, o direito à educação de forma geral, não constituiu grande preocupação da classe governante, a não ser como instrumento de contenção das tensões e movimentos sociais, bem como, de controle do êxodo rural para assegurar a produtividade do campo em atendimento às demandas do capital nacional e internacional.

Os programas e projetos destinados aos sujeitos que vivem e trabalham no campo precisam ser efetivamente transformados em políticas públicas de educação rural, na perspectiva de assegurar a permanência e a ampliação das propostas, possibilitando “o acesso dos diferentes povos do campo a uma educação de boa qualidade. É imprescindível garantir a presença dos movimentos sociais do campo na elaboração e execução dessas políticas” (FREITAS, 2011, p. 46). A ausência dos sujeitos do campo em tal processo pode sim, prejudicar significativamente a especificidade da educação para as populações rurais.

É neste contexto, que os movimentos sociais que lutam por uma educação do e no campo (rural) devem se assumir como protagonistas na luta por uma educação para as populações campestres, com vistas a extrapolar os limites da setorialização e compartimentalização de modo que essas políticas públicas de educação “se façam inerentes a um projeto de campo e de país conforme almejam”, demonstrando a sua existência “como sujeitos propositores ativos no cenário nacional” (MUNARIM, 2011, p. 62).

De outra parte, os responsáveis pela formulação das políticas públicas de educação para o meio rural, precisam respeitar, em definitivo, as mais variadas formas e modalidades de educação orientadas pela existência do universo rural como espaço de vida de relações e interações vividas, pois o campo deve ser considerado como produto e como produtor de cultura. É exatamente tal capacidade de produção “que constitui o meio rural como um espaço de criação do novo e do criativo e não quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, mas como espaço de produção econômica, não como o lugar do atraso e da não cultura”, mas ainda, como parte integrante de um universo maior, associado e imbricado ao espaço urbano, às periferias, aos rios, aos mares ao mundo e à sociedade em toda a sua extensão e heterogeneidade (BRASIL, 2003, p. 31).

Referências

ANDRADE, Flávio Anício. As Missões Rurais de Educação: um projeto civilizatório-modelo no Brasil desenvolvimentista. **VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Universidade Federal do Espírito Santo, mai. 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/989.doc>. Acesso em: 12 jul. 2015.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública: polêmicas do nosso tempo**. 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2003. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/teses-dissertacoes-e-tccs/avancos-e-retrocessos-da-educacao-rural-no-brasil/view>>. Acesso em: 02 mai. 2015.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? Revista **HISTEDBR**, Campinas, n. 38, jun. 2010. Disponível em:

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2010.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Império do Brasil, 25 de março de 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 6 mar. 2010.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte, 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 02 mar. 2010.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Presidência da República/Casa Civil, 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 09 mar. 2015.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 02 mar. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 09 mar. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 09 mar. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 77.354, de 31 de março de 1976**. Dispõe sobre a criação no Ministério do Trabalho, do Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), assegurando-lhe assessoria técnica, administrativa e financeira e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1976. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-77354-31-marco-1976-426006-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 14 jun. 2015.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 1.110, de 09 de julho de 1970**. Cria o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), extingue o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária, o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário e o Grupo Executivo da Reforma Agrária e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1970. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1110.htm>. Acesso em: 06 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto n. 85.287, de 23 de dezembro de 1980**. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1980. Disponível em:

<<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=199692&norma=213598>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**: manda criar as escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro: Assembleia Geral Legislativa, 1827. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 02 mar. 2010.

BRASIL. **Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Coleção de Leis do Império do Brasil. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em 20 mar. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. **Lei n. 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L4504.htm>. Acesso em: 13 jul. 2015.

BRASIL. **Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 18 abr. 2010.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>>. Acesso em: 18 abr. 2010.

BRASIL. **Lei n. 6.126, de 06 de novembro de 1974**. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMBRATER) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1974. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6126.htm>. Acesso em: 13 de jul. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República/Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l93.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

BRASIL. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília/DF: MDA/INCRA, 2012. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/media/servicos/publicacao/manuais_e_procedimentos/manual_de_operacoes_do_pronera_2012.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2014.

BRASIL. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Brasília: Ministério da Educação/Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, 2003. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/referencias-para-uma-politica-nacional-de-educacao-do-campo/at_download/file>. Acesso em: 19 abr. 2015.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. In: DAMASCENO, Maria; THERRIEN, Jacques (Orgs.). **Educação e escola no campo**. Campinas/SP: Papyrus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a16.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2013.

CASAGRANDE, Nair. **A pedagogia socialista e a formação do educador do campo no século XXI**: as contribuições da Pedagogia da Terra. 293f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/12204>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

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

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2565/1753>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

GERMANO, José Willington. Clientelismo, assistencialismo, neoliberalismo: a solidariedade comunitária. **Anais do IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas de História, Sociedade e Educação no Brasil**, Faculdade Educação da UNICAMP/HISTEDBR, dez. 1997. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario4/trabalhos/trab039.rtf>. Acesso em: 18 mar. 2015.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 1, mar./set. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/9097>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília/DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/por-uma-educacao-do-campo-educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas-vol.-iv/view>>. Acesso em: 02 jun. 2014.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MUNARIM, Antonio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, abr. 2011. Disponível em:

<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2566/1763>>. Acesso em: 06 mar. 2015.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 4, jul. 1995. Disponível em:

<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Educação básica do campo: um desafio aos trabalhadores da terra**. Palestra n. 8, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.bnaf.or.br>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

RIZZOLI Álvaro. **O real e o imaginário na educação rural (município de São Carlos)**. 1988. 190f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 1988.

SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. Estado, educação e tecnocracia na ditadura civil-militar brasileira. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 40, dez. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art07_40.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2015.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei de educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas**. 3 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1997.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: De Castelo a Tancredo**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, política e sindicalismo**. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

Notas

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade da Universidade Estadual de Goiás (UEG/Morrinhos). Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC/HISTEDBR/UFSCar) e Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil (NEPERBR/UEG).

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC/HISTEDBR/UFSCar).

³ A regulamentação pode ser caracterizada pelo conjunto de instrumentos e/ou mecanismos empregados no processo de regulação da educação.

⁴ A regulação deve ser entendida como processo ou sistema de coordenação e controle da educação.

⁵ Lei de Instrução Pública de 1827 e Ato Adicional de 1834.

⁶ Artigo 34: Compete privativamente ao Congresso Nacional legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União (Inciso 30). Artigo 35: Incumbe ao Congresso, mas não privativamente: animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais (Inciso 2); criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados (Inciso 3); prover a instrução secundária no Distrito Federal (inciso 4).

⁷ Um grupo de intelectuais defendia que deveria haver uma pedagogia que auxiliasse a fixação do homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, a sua saída de *habitat* (BEZERRA NETO, 2003, p. 11).

⁸ Sud Mennucci, Carneiro Leão e Alberto Torres, principais expoentes do ruralismo pedagógico no Brasil.

⁹ Empregamos o termo estadonovista em alusão ao período consagrado pela historiografia como Estado Novo, no qual Getúlio Vargas exerceu o poder de forma totalitária, aos moldes dos regimes fascista e nazista europeus.

¹⁰ Consultar: SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. Estado, educação e tecnocracia na ditadura civil-militar brasileira. Revista HISTEDBR, Campinas, n. 40, dez. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art07_40.pdf>.

¹¹ Em função da expressiva quantidade de projetos para a educação rural optamos por realizar algumas considerações sobre aqueles que julgamos serem os mais importantes no contexto da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Entretanto, entendemos ser pertinente citar ainda o Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra Agrícola (PIPMOA), a criação dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTACs), o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD), o Projeto Rondon e os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND I, II, III).

¹² Para identificar e compreender o movimento empreendido pelas forças políticas, sociais e econômicas internas e externas para colocar termo o regime autoritário no Brasil consultar: SKIDMORE, Thomas. Brasil: De Castelo a Tancredo. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

¹³ O MST nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 1970, especialmente na Região Centro-Sul do Brasil, expandindo-se pelo país inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984 e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, realizado entre os dias 21 e 24 de janeiro de 1984, no município de Cascavel (PR). Hoje o Movimento está organizado em 22 Estados e segue com os mesmos objetivos definidos no Encontro de 1984, ratificados no ano seguinte (1985) no I Congresso Nacional realizado em Curitiba (PR): lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores (CALDART, 2001, p. 207).

Recebido: julho-15 Aprovado: dezembro-15