

## O “TERRITÓRIO” DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO “LATIFÚNDIO” DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: os desafios para a garantia do direito à educação

## THE “TERRITORY” OF FIELD EDUCATION IN THE “LATIFÚNDIO” OF THE NATIONAL EDUCATION PLAN: the challenges for guaranteeing the right to education

Fábio Dantas S. Silva

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo analisar de que forma o debate da educação do campo está presente no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Trata-se de um artigo teórico, de cunho bibliográfico, metodologicamente ancorado na análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Para as referidas análises foram utilizados os seguintes documentos: PNE (2001-2011) e o PNE (2014-2024). O artigo está organizado em três seções, quais sejam: a primeira problematiza a construção do paradigma da educação do campo a partir das lutas dos movimentos sociais do campo; a segunda apresenta o debate sobre os antecedentes históricos na construção de um Plano Nacional de Educação, observando a ausência de um plano que organizasse a educação brasileira e, por fim, temos a última seção que faz uma análise sobre o PNE (2014-2014) analisando as diretrizes, metas e estratégias que estão relacionadas à política de educação do campo. Nesse contexto, observamos que houve avanço no atual plano em comparação aos planos anteriores, entretanto, existe o desafio de ampliar, implementar e acompanhar as políticas para educação do campo.

**Palavras-chave:** Direito à Educação – Educação do Campo – Plano Nacional de Educação.

**Abstract:** This text intend to analyze how the field educations’s discussion is presented in the National System of Education (2014-2024). This essay has a bibliographic dimension, in which it was studied two versions of National Plan of Education (NPE): 2001-2011 and 2014-2024. The methodology was founded in Content Analysis (BARDIN, 2004). The article has three sessions. The first one begins with a discussion from the paradigm field education construction in the relationship between the social movements. In the second session it deals with the historical meaning of the National Plan of Education focusing in absence of a plan to organize Brazilian education and finally we have the last section where are showed the NPE (2014-2014) by analyzing the guidelines, goals and strategies that are related to the field’s education policy. In this context, we observed there was progress in the current plan compared to previous plans, however, there is the challenge of expanding, implementing and monitoring the policies for field education.

**Key words:** Right to education; field education; national plan of education

### Introdução

A história da educação brasileira é marcada por disputa de projetos, de concepções sobre o próprio papel do Estado na oferta e garantia dessa política social. A política educacional, como uma ação do Estado, é objeto de tensionamento desde a luta histórica entre os defensores da educação pública e os defensores da educação privada, seguindo pelas distintas visões de concepção, organização e planejamento da educação (SAVIANI, 2007).

Desse modo, as políticas públicas, sobretudo de caráter social, são constituídas de processos de lutas, pressões e conflitos de visões. A partir dessa compreensão de como são constituídas as políticas públicas, temos o conceito de Estado, não como um princípio superior e ordenador das vidas, mas como expressão das formas contraditórias das relações de produção que estão instauradas na sociedade civil, como pontua Gramsci (2002). A educação, como uma política pública desse processo contraditório de um Estado capitalista, deve ser estudada e analisada como forma de compreender o projeto social que é, efetivamente, defendido em meio às lutas e conflitos que se travam na relação sociedade e estado.

Nessa perspectiva, estudar as políticas educacionais, portanto, se apresenta como uma necessidade de compreender as distintas visões que estão em disputa e quais projetos de sociedade são defendidos em determinados tempos históricos. Para Dourado (2006, p.21), as distintas visões traduzem “as políticas educacionais como um campo marcado pela polissemia e por interesses diversos, por vezes, contraditórios, o que na historiografia brasileira se acentua pela ausência de sistema nacional de educação institucionalizado[...]”.

O que fica evidenciado, dentre as disputas do projeto de educação no país, é ausência de um Sistema Nacional de Educação<sup>1</sup>. Para Saviani (2008, p.1), temos quatro obstáculos para a construção de um Sistema, são eles: obstáculos econômicos, traduzidos na resistência de manutenção do ensino público; obstáculos políticos, expressos na descontinuidade das reformas; os obstáculos filosóficos-ideológicos representados pelas disputas teóricas e interesses que negam a educação como direito; e os obstáculos legais, “correspondentes à resistência à aprovação de uma legislação que permita a organização do ensino na forma de um sistema nacional em nosso país.”

A análise desses obstáculos realizada por Saviani (2008a; 2008b; 2014) explica as tensões e descontinuidades das políticas educacionais brasileiras e a dificuldade de implantar um sistema nacional de educação. Utilizando o princípio da analogia, os obstáculos explicitados por Saviani ajudam, também, na compreensão das tensões, das ausências e das descontinuidades relacionadas às políticas educacionais do campo. Ademais, a compreensão desses obstáculos é importante para compreender quais e como as atuais políticas do Estado têm estabelecido metas para a educação do campo.

---

<sup>1</sup> Para Saviani (2014, p.81), há uma íntima relação entre Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação “Sistema de ensino significa, assim, uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina. Supõe, portanto, o planejamento”.

Ao analisar os obstáculos legais, tem-se a negação histórica de uma legislação que trabalhe especificamente o direito dos sujeitos do campo à educação, a organização do trabalho pedagógico, a formação de professores, em suma, uma legislação que o tema da educação para os sujeitos que vivem nos territórios rurais fosse contemplado nas legislações educacionais, sobretudo em uma sociedade em que o território rural por muitos anos foi mais habitado do que os centros urbanos.

É neste contexto de legislações e ações do Estado que se busca analisar a presença do debate da Educação do Campo, buscando compreender quais são as ações previstas para assegurar o direito à educação para os sujeitos que vivem no campo, pois é no território rural que temos o maior número de analfabetos (IBGE, 2013) e é no campo que se tem intensificado a política de fechamento de escolas, agravando ainda mais a realidade dos sujeitos que vivem e constroem suas histórias no campo.

Desse modo, tomando o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em julho de 2014 (BRASIL, 2014) como uma política pública que estabelece metas e diretrizes estruturantes à educação nacional para o decênio 2014-2024, destacando que neste documento estão explícitas as prioridades do Estado no que diz respeito à qualidade, investimento, políticas de avaliação, políticas de acesso e permanência do estudante; nesse caso, temos a necessidade de analisar como o debate da educação do campo está inserido e qual concepção tem sido desenvolvida no PNE, propriamente dito.

Trata-se de um artigo teórico, de cunho bibliográfico, metodologicamente ancorado na análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Para as referidas análises foram utilizados os seguintes documentos: PNE (2001-2011) e o PNE (2014-2024). Esses documentos foram selecionados com o objetivo de compreender de que forma o debate da educação do campo está presente nas ações do Estado na esfera nacional. Portanto, a análise desses documentos busca explicitar quais eram e quais são as ações do Estado nos próximos 10 anos para a garantia do direito à educação dos sujeitos do campo.

O artigo está organizado em três seções, quais sejam: a primeira problematiza a construção do paradigma da educação do campo a partir das lutas dos movimentos sociais do campo; a segunda apresenta o debate sobre os antecedentes históricos na construção de um Plano Nacional de Educação, observando a ausência de um plano que organizasse a educação brasileira e, por fim, temos a última seção que faz uma análise sobre o PNE (2014-2014) analisando as diretrizes, metas e estratégias que estão relacionadas à política de educação do campo.

## 1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: a construção de um novo paradigma.

A história da educação brasileira comprova um total descaso com os sujeitos que vivem e trabalham no campo. As políticas públicas educacionais para essa parcela da população se deram de forma “tardia e descontínua”, sendo que a maior parte das experiências era uma adequação das concepções e valores urbanos. Dessa forma, os valores, a cultura, os saberes e as vivências desses sujeitos não eram efetivamente materializados nas práticas educativas do meio rural. (SILVA, 2014)

Autores como Calazans (1993); Wereber (1993); Leite (2002); Cavalcante (2007) e Silva, (2014); nos auxiliam a compreender as políticas educacionais pensadas e implementadas para as escolas situadas em território rurais no Brasil. Cabe ressaltar que não é intenção deste artigo desenvolver uma discussão histórica e aprofundada sobre as políticas educacionais brasileiras para os sujeitos do campo, mas compreender o sentido político e ideológico dessas políticas e, sobretudo, a ausências dessas políticas.

É possível afirmar que a ausência de uma política educacional para os sujeitos do campo é resultado dos obstáculos econômicos, políticos, filosóficos-ideológicos e legais. No tocante ao obstáculo econômico, temos a negação de investimentos de construção de escolas e formação de professores para trabalharem no campo, sendo implementado uma política do transporte escolar que perdura até hoje. No que se refere aos obstáculos políticos tem-se na negação de políticas públicas para os sujeitos do campo, pois esse espaço era visto como somente de produção e não necessitando de formação para os sujeitos que lá residem e constroem suas vidas. Na mesma direção temos o obstáculo filosófico-ideológico, que construiu uma narrativa de que os sujeitos do campo não necessitam de educação, daí as expressões de “tabaréu, jeca-tatu, caipira”, dentre outras. Mas a reprodução desses estereótipos era uma forma de negar o direito à educação dos sujeitos que trabalham com a terra. Já o obstáculo legal está relacionado à ausência de legislações que organize a educação para os sujeitos do campo, não limitando a educação como uma prática reprodutora, com currículos urbanocêntricos, negando seu contexto, sua cultura e impossibilitando a problematização da realidade e a construção de projetos educacionais emancipadores.

Desse modo, ao analisar as políticas públicas educacionais para o meio rural brasileiro, é possível perceber que o poder público não exerceu uma atuação necessária ao ofertar uma educação, para as crianças, jovens e adultos, que refletisse suas histórias de vida no campo. Observa-se que essa parte da população não era atendida com políticas públicas estabelecidas

pelo Estado, como ressalta Cavalcante (2007), a falta de uma política, foi a política educacional do rural em sua cor mais viva ao longo da história da educação brasileira.

Nesse cenário de contestação do paradigma rural – que se constituiu e de algum modo se constitui com a elaboração de políticas que se traduziam em ações compensatórias e focalizadas para o meio rural – surgiu a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, composto pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), a UnB (Universidade de Brasília), a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação) e o Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), tendo como principal objetivo colocar o campo e a educação que a ele se vincula, na agenda política dos governantes. Para as pessoas que participaram dessa Articulação, era necessário pensar e implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil, que possibilitasse a inclusão de milhões de pessoas que viviam/vivem no campo, e a educação comprometida com a formação humana desses sujeitos fosse parte essencial desse projeto<sup>2</sup>.

Para Vendramini (2007), a educação do campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, e sim de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. Estes sujeitos sofrem as contradições provocadas pelo capitalismo, sendo a única alternativa se organizarem coletivamente para enfrentarem as contradições e lutar por terra e escola. O entendimento sobre o Estado não deve ser apenas como uma esfera administrativo-burocrata e externa a sociedade, entretanto, deve compreender o Estado como uma correlação de forças e relações políticas, daí a necessidade da reivindicação coletiva, como afirmou Marx (1978, p.130): “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é seu ser social que determina sua consciência”.

Dessa forma, um dos aspectos fundamentais para a compreensão do movimento “*Por Uma Educação Básica do Campo*” é a luta dos sujeitos por políticas públicas que garantam o seu direito à educação que seja *no* e *do* campo, como direito de estudar onde mora e uma educação vinculada a sua cultura às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2004)

O movimento “*Por uma Educação do Campo*” coloca como objetivo a conquista e a construção de políticas públicas para o campo e, desse modo, o desafio posto é compreender qual é a educação oferecida historicamente ao meio rural e que concepção de educação deve ser defendida e construída pelos homens, mulheres, jovens e crianças que vivem no campo. A luta do movimento é pelo direito de ter acesso à educação de qualidade e que esta esteja voltada

---

<sup>2</sup> A história recente da Educação do Campo é objeto de análise de autores como Caldart (2004); Fernandes (2008); Arroyo (2008), dentre outros.

para a vida do campo, pois a história da educação para o meio rural nos mostra que as políticas educacionais oferecidas a estes sujeitos, eram somente focalizadas e compensatórias.

Conforme o Relatório das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (SOARES, 2003), a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo neste 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.

Em decorrência desse processo de luta, de reivindicação e, sobretudo, de organização e mobilização política, inicia-se, como avanço, o diálogo entre sociedade civil e o Estado. Por isso, as conquistas desse movimento “Por uma Educação do Campo” estão no campo da luta por políticas públicas.

A denúncia do silêncio, do esquecimento e do desinteresse sobre o rural nas legislações educacionais, nas pesquisas sociais e educacionais é uma conquista do Movimento “Por uma Educação do Campo”, pois colocou o tema em discussão no cenário nacional, mostrando que é urgente ouvir e propor políticas educacionais que estejam condizentes com a “dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo”(ARROYO, MOLINA e CALDART, 2004)

Nesse sentido, é possível afirmar que a maior conquista desse movimento foi colocar nas agendas do governo, da sociedade e dos centros de pesquisas a pauta da Educação do Campo. Nessa caminhada bons resultados já foram obtidos como por exemplo: a implantação de programas e de Políticas Educacionais para o Campo; além a implantação das Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo (BRASIL2003); a criação de Coordenações de Educação do Campo no Ministério da Educação, nas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação; a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, implantado em 16 de abril de 1998 e, a implementação das Diretrizes Operacionais Para as Escolas do Campo que representa um avanço em termos de legislação educacional, pois é o primeiro documento legal que estabelece princípios e formas de organização para as escolas do campo.

Cabe ressaltar que, esse processo de conquista ocorreu no final da década de 90 do século XX e início do século XXI, sobretudo nos governos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva e da Presidenta Dilma Rousseff. Entretanto, o cenário político mudou com ascensão de

grupos denominados da direita nos últimos três anos e estão ameaçadas essas conquistas com o esvaziamento, por exemplo, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e com a diminuição e cortes do orçamento público para as políticas de educação do campo.

Nessa direção, o contexto político é desafiador e a problematização da educação do campo nos textos educacionais implementados deve ser algo constante na análise de pesquisadores e gestores da educação. Assim, problematizar quais são as metas e estratégias que o Estado tem implementado para a educação do campo no PNE, Planos Estaduais de Educação - PEE e os Planos Municipais de Educação - PME são necessários para avançar na garantia do direito à educação desses sujeitos que historicamente tiveram esse direito negado, silenciado, ocultado.

## **2. Aspectos históricos do Plano Nacional de Educação**

É importante ampliar a justificativa de o porquê estudar o Plano Nacional de Educação e nesse sentido, reitero que trata-se de um documento que estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem direcionar a construção de políticas na área de educação no período de 10 anos. É uma forma de articular as ações do Governo Federal, Estadual e Municipal no desenvolvimento educacional do país, pois ao estudar a história da educação temos como um dos grandes problemas a falta de planejamento nas políticas educacionais e a descontinuidade das ações. Observa-se que o Brasil não teve no século XX um plano nacional que fosse o epicentro das políticas educacionais e isso é observado com a própria ausência de um Sistema Nacional de Educação, resultando em ações diversas, fragmentadas e descontínuas e, sobretudo, sem relações entre os entes da federação brasileira.

Nessa direção, cabe explicitar, de forma resumida, uma retrospectiva histórica sobre os antecedentes do plano e a primeira questão a ser levantada é que a educação brasileira “é marcada por disputas de projetos com concepções distintas acerca do papel do Estado e do planejamento” (DOURADO 2016, p. 11). Desse modo, a não concretização de um plano nacional que organizasse a educação brasileira com a definição clara do financiamento, da política de formação de professores, da gestão dos sistemas e da relação entre os entre federados foi uma política implementada no decorrer do século XX, pois a inexistência de um plano que efetivasse esse processo de organização era uma política, pois, conforme Palumbo (1998), a não implantação de uma política também é um ato político.

De acordo com Saviani (2008b, p.177), “a ideia de plano no âmbito educacional remonta à década de 1930. Provavelmente a sua manifestação explícita nos é dada pelo “Manifesto dos Pioneiros da educação Nova[...]”. O “Manifesto” diagnosticou a situação da educação pública brasileira e argumentava que todos os esforços realizados, ou seja, políticas educacionais, sem unidade e sem uma diretriz de continuidade não possibilitava a construção de um sistema de organização escolar à altura das demandas que o país exigia.

Nessa direção, Saviani (2008b, p.178), faz uma ressalva de que o conceito de plano explicitado no Manifesto trata-se de um “instrumento de introdução a racionalidade científica no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista.” Continuando com a análise, Cury (2011, p.803) afirma que em “10 de novembro de 1937, com o golpe que gerou o Estado Novo, houve o fechamento de todos os poderes representativos e, com isso, não foi possível o prosseguimento do Plano Nacional de Educação. ” Desse modo, o Estado Novo que rompia a constitucionalidade de 1934, não implementou os ideais escolanovistas no processo de organização da educação do país, ao contrário, priorizou as instituições privadas com recursos públicos e buscou combater a subversão ideológica.

A partir das análises de Saviani, (2008b), Dourado (2016) e Cury (2011) não foi aprovado e implementado um Plano Nacional de Educação que articulasse a política educacional no país no século XX, o que existiu foi planejamento de governos sem continuidade e que não priorizava as demandas educacionais do país. Desse modo, os planos tinham uma função ora de racionalidade técnica, ora um documento que expressava a racionalidade tecnocrata, conforme sinaliza Saviani (2008b, p.182):

Dir-se-ia que, se no período de 1932 a 1962, descontados os diferentes matizes, o plano era entendido, grosso modo, como um instrumento de racionalidade científica na educação sob a égide da concepção escolanovista, no período seguinte, que se estende até 1985, a ideia de Plano converte-se num instrumento de racionalidade tecnocrática consoante à concepção tecnicista de educação.

A racionalidade tecnocrática se inicia com o golpe de 1964<sup>3</sup>, com a tomada do poder pelos militares, em que a educação passa ser algo de menor importância e isso é constatado pelo pouco investimento, como esclareceram Shiroma *et. al.* (2007, p.33), “[...] o regime militar

---

<sup>3</sup> No atual período existe uma tentativa de revisionismo histórico, buscando negar a existência de um golpe militar em 1964. Entretanto, a história comprova que existiu de fato um golpe militar contra o regime democrático. (FERNANDES, 2007)

diminuiu drasticamente os recursos para educação, que alcançaram os mais baixos índices de aplicação na histórica recente do país, menos de 3% do orçamento da União”. Dessa forma, os poucos investimentos na área educacional confirmavam como a camada dirigente não via as políticas da área social como prioritárias. No que concerne ao plano de educação, a visão econômica e que prevalece no processo de organização, conforme apresenta Horta (1997, p.169): "Em todos estes planos os setores sociais, inclusive o da educação, são considerados em termos de suas consequências econômicas."

Outra tentativa de implementar um Plano para educação brasileira ocorreu em 1993 quando foi editado o Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 1993), cuja elaboração foi coordenada pelo MEC e dois aspectos podem ser observados: primeiro, o Plano não se referia à educação como um todo, mas apenas à Educação Fundamental; segundo, não se reduziu a meras normas de distribuição de recurso. É importante ressaltar que o referido Plano tinha como referência a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” proclamada na reunião de 1990 em Jomtien, Tailândia. Desse modo, o foco central é o Ensino Fundamental e a Educação Infantil de 4 a 6 anos, e não tem uma discussão de outras etapas da educação, demonstrando suas limitações. (SAVIANI, 2008b; 2014)

Para Saviani (2008b, p.183), embora o plano se propusesse a ser um instrumento que viabilizasse “o esforço integrado das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas da educação, ele praticamente não saiu do papel, limitando-se a orientar algumas ações na esfera federal”. E esse autor continua afirmando que o Plano foi formulado mais em função do objetivo pragmático de atender a “condições internacionais de obtenção de financiamento para educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial.” Assim, temos a racionalidade financeira como a via de realização de uma política educacional cuja a política neoliberal com redução de gastos e diminuição do Estado estará presente no ideário político e ações dos Dirigentes.

O estudo de Marilene Santos (2016) sobre a educação do campo no Plano Decenal de Educação de 1993, revela que o debate sobre campo (na época tratado como rural) não apresenta objetivos concretos para essa parte da população, mesmo sabendo que o plano não foi implementado efetivamente, mas a sua negação sobre o debate da educação do campo revela como o Estado negligenciava o direito desses sujeitos. Assim, Santos (2016, p. 197) analisa o documento que “[...] pretendia se constituir na Política Nacional de Educação para Todos, em dez anos, desconsiderava parte desse “todos”, como a população campestre, ao apresentá-la, no texto legal, de forma secundarizada e pouco objetiva. ”

Mesmo com a Constituição de 1988 que avançou na legislação sobre as políticas sociais e a LDB 9.394/96 que traz no seu Artigo 9º, Inciso I “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, somente no ano de 2001 que teremos um Plano Nacional de Educação. Esse PNE foi transformado na Lei no 10.172, após um processo de debate e tensão política no congresso nacional. Foram apresentados dois projetos, um elaborado por representantes da sociedade civil, a partir de diversas reuniões com professores e associações de educadores regionais e nacionais e outro projeto apresentado pelo executivo.

O projeto aprovado foi o elaborado pelo executivo, deixando de fora pautas e reivindicações importantes do movimento de educadores que defendia um projeto educacional que garantisse à população brasileira uma educação como direito de todos. Para Dourado (2016, p. 20), “Os dois expressavam concepções e prioridades educacionais distintas, sobretudo na abrangência das políticas, em seu financiamento e gestão, bem como no diagnóstico, prioridades, diretrizes e metas.”

De acordo com Cury (2011, 805), apesar do PNE (2001-2011) ser aprovado pelo Congresso Nacional, o presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou as metas referentes ao financiamento. Com isso, “resultou um plano sem a devida sustentação econômico-financeira o que, por sua vez, tornou os Estados e Municípios lenientes na produção de seus respectivos planos de educação.” Desse modo, por conta dos vetos do Presidente relacionado ao financiamento, impactou na realização de suas metas, como assegurou Saviani (2008b, p.278) sem que os recursos fossem assegurados, “o plano não passará de uma carta de intenções, cujas metas jamais poderão ser realizadas. ”

No processo de avaliação, Dourado (2012; 2016) afirma que o PNE (2001-2011) não se efetivou como o epicentro das políticas educacionais, mesmo no governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que iniciou em 2003. O autor afirma que mesmo com a implantação de políticas educacionais o Plano não se constituiu como uma política de Estado e em muitas vezes demonstrava um descompasso entre o PNE e as ações do governo.

No que se refere às pautas da Educação do Campo, o PNE (2001-2011) não apresentou uma discussão vinculada à luta dos movimentos sociais do campo, pois até mesmo na nomenclatura permaneceu Educação Rural, em detrimento do conceito Educação do Campo forjado pelos movimentos sociais. Ademais, não foi só na nomenclatura que se efetivou o esquecimento do direito à educação aos sujeitos do campo, entretanto foi por conta da ausência de metas e diretrizes que propusessem discussões específicas para a organização do trabalho

pedagógico das escolas do campo, no sentido de garantir as demandas históricas sobre construção de escolas, políticas de valorização e formação de professores do campo e políticas de gestão e avaliação das escolas situadas em territórios rurais.

Ao analisar o PNE (2001-2011) é possível constatar que o debate da educação do campo aparece de forma genérica e sem objetividade, não definindo de fato qual seria a política do Estado para essa parcela da população. Podemos constatar, conforme sinaliza Santos (2016, p. 198), que “o conjunto de objetivos e metas tinha, como foco central, as marcas e características de uma educação que atendesse às demandas e necessidades da população urbana.”, em detrimento das demandas educacionais históricas da população campesina.

Desse modo, não existe metas ou objetivos para educação do campo na etapa da Educação Infantil, o silenciamento do Estado reflete a negação do direito à educação das crianças de 0 a 5 anos. Na etapa do Ensino Fundamental aparecem três metas (15, 16 e 17) que não problematizam a especificidade da educação do campo. A meta 15 e 16 abordam a discussão das escolas unidocentes e isoladas, buscando transformar em escolas com mais professores e com atendimento as quatro séries<sup>4</sup>. A meta 17 refere-se à política do transporte escolar, não definindo distância e, sobretudo, a preferência dos estudantes terem acesso a escolas nas suas comunidades. O tema educação rural só aparece no objetivo 25 que prevê formas mais flexíveis de organização escolar, reforçando o Artigo 28 da LDB.

Além do Ensino Fundamental, o tema Rural apareceu na discussão de Educação à distância, se contrapondo a todo processo de luta do movimento de educação do campo. Apareceu, também, no objetivo referente a educação profissional no que diz respeito à reorganização das escolas agrícolas e, por fim, surge na meta relacionada à gestão quando diz que é preciso organizar a educação básica no campo, como forma de preservar as escolas do meio rural.

Assim, conforme Dourado (2016, p. 18): “todos os antecedentes históricos indicam os caminhos e opções hegemônicas adotados no planejamento e nas políticas educacionais de governo, não se efetivando, portanto, como políticas de Estado ampliado[...]”. Desse modo, podemos afirmar que os Planos não possibilitaram a organização da educação brasileira e garantia do direito à educação, nem urbana e nem para os sujeitos que vivem no campo.

---

<sup>4</sup> O PNE (2001-2011) refere-se a séries, pois a Lei 11.274 foi aprovada em 2006 que ampliou para nove anos o Ensino Fundamental, modificando a nomenclatura para anos e não mais séries.

### 3. A Educação do Campo no PNE (2014-2024)

Reitera-se que é objetivo deste artigo analisar o nível de importância dada da Educação do Campo no que diz respeito às políticas públicas, pois é através delas que o Estado implementa suas ações, ou seja, “as políticas públicas são o Estado em ação” (HOFFLIN, 2001) e, por isso, analisar os planos, documentos, decretos promulgados pelo Executivo, se constitui uma forma de análise como determinada área da educação tem sido prevista nessas políticas e qual é o espaço dessa área na disputa do fundo público. Dessa forma, o objetivo é discutir como a educação do campo aparece no Plano Nacional de Educação (2014-2024), buscando compreender os limites e as possibilidades desse documento, no sentido de assegurar o direito à educação aos sujeitos do campo.

Na busca efetiva de implementar um Sistema Nacional de Educação e um Plano Nacional de Educação que se constitua como o centro de políticas educacionais, temos o PNE (2014-2014), aprovado e sancionado através da Lei 13.005 de 2014, no período do governo Dilma, após quatro anos de intenso debate e disputa em torno de quais ações e políticas educacionais o Estado deveria priorizar.

As disputas que têm suas raízes históricas e ocorrem, sobretudo, na definição do fundo público, isto é, na disputa entre financiamento público exclusivamente para instituições públicas, defendido por setores e representantes da educação; e a possibilidade do financiamento público para as instituições privadas, defendidos pelas grandes corporações e empresas educacionais privadas; permearam todo o processo de construção do PNE. Ademais, tivemos o debate sobre diversidade, qualidade, avaliação que também gerou polêmicas e disputas entre os grupos políticos.

Conforme Dourado (2016, p.22-23), é importante ressaltar o papel da Conferência Nacional de Educação (2010) no processo de discussão e elaboração do plano, sobretudo, nas questões relacionadas ao financiamento, ao “defender, em seu documento final, 10% do PIB para a educação nacional”. O referido autor salienta que o projeto recebeu quase três mil emendas em sua fase de tramitação na Câmara e inúmeras outras no Senado Federal. O autor ainda ressalta que, a participação das entidades do campo educacional foi fundamental nesse processo, destacando-se a efetiva participação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, do Centro de Estudos Educação e

Sociedade (Cedes), do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), do Fórum Nacional de Educação (FNE), entre outros “importantes interlocutores, cuja atuação foi emblemática na tramitação do Plano, apresentação de emendas, mobilizações, manifestações, elaboração de documentos e notas públicas.”

Nessa direção, o grande desafio é que o atual PNE, mesmo com suas contradições e limites, fruto das próprias contradições das forças políticas do Estado brasileiro, se constitua como o eixo articulador das políticas educacionais e assegure a ampliação do direito à educação para parcelas da população que não foram contempladas nas suas especificidades em suas metas e diretrizes.

A Lei nº 13.005/14 determina diretrizes, metas e estratégias para as políticas educacionais no decênio 2014-2024. Em seu Artigo 2º define quais são as diretrizes do PNE, em conformidade com o Artigo 214 da CF 1988, por meio da EC nº 59/2009<sup>5</sup>, são elas:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação e X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014)

Dentre os artigos<sup>6</sup> da referida Lei, temos o Artigo 8º que define o prazo de um ano para que os estados, o DF e os municípios elaborem planos decenais ou adequem seus planos em consonância com as diretrizes, as metas e as estratégias previstas no PNE. Trata-se de uma exigência importante para que os Estados e Municípios assumam a responsabilidades na construção de seus planos, um avanço comparado com o Plano anterior que não fez essa exigência e 44%<sup>7</sup> dos municípios não aprovaram seus Planos. É também instituído neste artigo

---

<sup>5</sup> Gomes e Britto (2015, p.22), ressaltam a importância da Emenda Constitucional nº 59, aprovada em 2009, que incluiu no art. 214 da Carta “a previsão de duração decenal do PNE e o objetivo expresso de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração entre os entes federados. Além disso, determinou que o PNE estabeleça meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do PIB, uma tentativa de evitar que veto futuro, a exemplo do que ocorrera em 2001, colocasse em risco o financiamento das ações previstas.”

<sup>6</sup> Dourado (2016) faz uma análise dos Artigos da Lei do PNE.

<sup>7</sup> Estudo realizado por José Marcelino Rezende Pinto (2014)

que os planos municipais assegurem articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, assegurando equidade educacional e diversidade cultural; garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; promovam a articulação Inter federativa na implementação das políticas educacionais. (BRASIL, 2014) (grifo nosso).

A partir dessas Diretrizes, temos 20 metas e 254 estratégias, no anexo da Lei, que versam sobre os principais desafios para as políticas educacionais brasileiras e oferecem direções para as ações dos entes federados. As 20 metas definidas pela lei do PNE indicam os principais desafios para as políticas públicas brasileiras e oferecem direções para as quais as ações dos entes federados devem convergir, com a finalidade de consolidar um sistema educacional de qualidade.

Ao analisar as metas do PNE (2014-2014), observamos a seguinte estrutura: na meta 1 a discussão é sobre educação infantil; as metas 2 e 5, do ensino fundamental; meta 3, ensino médio; meta 4, educação especial; meta 6, organização do espaço-tempo da educação básica; meta 7, avaliação da educação básica; metas 8,9 e 10, educação de jovens e adultos; meta 11, educação profissional; metas 12,13 e 14, educação superior; metas 15,16, 17 e 18, magistério e servidores da educação básica; meta 19, gestão escolar; e meta 20, investimento em educação<sup>8</sup>.

Não é objetivo desse artigo discutir todas as metas na sua perspectiva geral, entretanto é objetivo situar cada meta e estratégia que aborda a questão da educação do campo, sinalizando considerações analíticas com o objetivo de contribuir para a compreensão dos limites e das possibilidades do PNE (2014-2024) no campo da Educação do campo.

Nesse sentido, o tema Educação do Campo aparece especificamente em uma Meta, no universo de 20; e aparece em 18 estratégias no universo de 254. Numa análise quantitativa sobre o território do tema Educação do Campo no texto (latifúndio) PNE (2014-2024), teríamos um percentual de 7 %, em que se constata um percentual baixo para a demanda histórica do direito à educação do campo aos sujeitos do campo, sobretudo, em um país em que aproximadamente 26% da população vive em territórios rurais<sup>9</sup>. Entretanto, nossa análise não se resume ao quantitativo simplesmente, mas às possibilidades políticas que estão na perspectiva de garantia do direito à educação a esses sujeitos.

---

<sup>8</sup> Estudo sobre as metas ver Dourado (2016)

<sup>9</sup> Dados do Instituto de Geografia e Estatística (2017)

Ao analisar o PNE, constatamos que a única meta que faz referência a Educação Campo é a meta oito que está relacionada a da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é descrita da seguinte forma:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, **para as populações do campo**, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2014) (grifo nosso).

No que se refere as estratégias, o quadro abaixo apresenta as prioridades que o Estado brasileiro aprovou para as políticas educacionais do campo.

ESTRATÉGIAS (PNE 2014-2024)
1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada;
2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;
2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;
3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;
3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar;
4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;
7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;
7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais;

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial
7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;
10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;
11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades;
12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;
14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;
15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial;
18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

A partir da análise do PNE (2014-2024), podemos constatar alguns avanços do movimento por uma educação do campo obtidos na implementação do plano para a construção de uma política pública de Educação do Campo. A primeira constatação é a superação do obstáculo legal (SAVIANI,2014), isto é, a presença da discussão da educação do campo na legislação brasileira, sendo maior que dos planos anteriores e, de fato, existe uma discussão efetiva no atual PNE sobre as demandas educacionais da população do campo, seja na garantia do direito à educação, na formação de professores, na construção de currículos e na própria especificidade da organização do trabalho pedagógico. Ademais, temos a utilização do conceito Campo no documento e expressa uma forma de compreensão da educação vinculada aos movimentos sociais do campo.

Outra diretriz importante no PNE vigente é a obrigação das instâncias federativas (Estado, União e Municípios) na construção dos planos, buscando efetivar a implantação de um

Sistema Nacional de Educação, como forma de superar o espontaneísmo e as improvisação que são obstáculos de uma educação de qualidade. Desse modo, as estratégias aprovadas sobre educação do campo devem ser melhor detalhadas nos planos municipais, à luz de sua situação específica, observando o seu contexto político, social, econômico e cultural.

No que se refere aos limites do atual Plano, temos a ausência da discussão sobre as escolas multisseriadas<sup>10</sup> e classes multisseriadas, sendo que a maioria das escolas com essa organização pedagógica se encontra no campo. Desse modo, Santos (2016, p.203), ao realizar uma análise sobre o PNE afirma que: “[...] um exemplo do pouco avanço do PNE para a educação do campo pode ser evidenciado pela ausência de metas e/ou estratégias para o desafio do ensino multisseriado.”

Nesse sentido, as escolas de classes multisseriadas são, historicamente, tratadas como espaços menores e fadadas ao fracasso eterno, por isso, representantes do executivo, geralmente, negavam a sua existência e entendiam que o desaparecimento dessas escolas se daria de forma natural. Entretanto, mesmo com o silenciamento e das políticas implementadas para aprofundar a precariedade dessas escolas, elas ainda continuam resistindo e se apresentam para o século XXI como um formato a ser pensado e discutido. (CAVALCANTE; SILVA, 2018). Nesse contexto, segundo os dados disponibilizados pelo MEC e a sistematização de Santos (2015) dos dados do INEP de 2013, no Brasil existem 85.854 turmas multisseriadas, a maior parte localizada na Região Nordeste, com 47.418 turmas, seguidas pela Região Norte e demais Regiões. Na Bahia, existem 14.193 turmas multisseriadas. (SANTOS, 2015)

É a partir da perspectiva da multisseriação como fracasso escolar que observamos nos últimos anos um processo contraditório de avanço do anúncio das políticas de educação do campo, ao tempo que um catastrófico processo de fechamento de instituições escolares que são consideradas como inadequadas pedagogicamente, são extintas para render-se a um projeto de esvaziamento dos contextos comunitários nos rurais no Brasil, negando o direito à educação das crianças campesinas.

Outra observação a ser feita é com relação à estratégia 7.13 que versa sobre a garantia do transporte escolar gratuito para os estudantes do campo. Essa questão deve ser analisada com cuidado e ressalvas, pois a política do transporte escolar sempre foi a política implementada para os sujeitos que vivem no campo, em detrimento da construção de escolas na própria comunidade. Essa estratégia poderá ser uma brecha para ações de chefes de

---

<sup>10</sup> Classes multisseriadas são caracterizadas pela junção de alunos de diversas idades e níveis de aprendizagem no mesmo espaço e, normalmente, gerida por um único professor.

executivos, com pensamentos da racionalidade financeira, implementar políticas de fechamento de escolas do campo e transportar os estudantes para cidades. Por isso, a redação genérica de algumas estratégias dificulta a construção da política nacional de educação do campo.

Ao ser elaborada uma política pública espera-se que, de fato, seja implantada e não seja simplesmente um tratado de intencionalidades. Desse modo, ao analisar as estratégias do PNE (2014-2024), observamos que os verbos utilizados para expressar as ações estão mais relacionadas as intencionalidades, como por exemplo, a utilização dos verbos “Fomentar” (4 vezes) e “Desenvolver” (3 vezes) do que os verbos que vinculem a obrigatoriedade do Estado em implantar, como na utilização do verbo “Dever”<sup>11</sup>, sendo que esse verbo não aparece nas estratégias relacionadas à Educação do Campo.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada fez algumas considerações sobre os avanços e limites sobre a política de educação do campo no atual PNE e a própria importância da construção de um plano nacional para organização e planejamento das ações educacionais realizadas pelo Estado. Observamos que houve avanço no atual plano em comparação aos planos anteriores, entretanto, existe um longo caminho a ser percorrido para a garantia do direito à educação para os sujeitos do campo.

Nesse contexto, o cenário político e econômico atual apresenta desafios para a garantia da educação pública, pois o fortalecimento de perspectivas neoliberais, como a estratégia do Estado não mais como o financiador da educação, mas se apresentando como avaliador; com a privatização das instituições públicas; preparação dos estudantes para as demandas do mercado; formação técnica, rápida e à distância; e através do contingenciamento do orçamento público para educação superior e básica. Tudo isso tem colocado em risco o direito à educação para classe trabalhadora, por isso é fundamental uma grande mobilização dos setores progressistas da sociedade em defesa da educação pública (urbana e do campo) como forma de se contrapor essa onda conservadora e que busca negar a educação como um direito de todos.

No que concerne a política do PNE, mesmos com os avanços observados na educação do campo, ela não possibilita uma efetiva política para a melhoria da educação do campo, sobretudo, quando comparada às propostas dos movimentos sociais do campo, educadores e intelectuais que militam nesse campo e defendem uma educação que, primeiro,

---

<sup>11</sup> Cury (2011) fez uma análise relacionada a utilização dos verbos no PNE (2001-2011).

observe o direito de crianças, homens e mulheres terem o direito de estudar em sua comunidade e, que essa educação não esteja desvinculada da terra, do trabalho, da cultura e da ciência produzida pelos sujeitos que vivem em territórios rurais.

O PNE apresenta o regime de colaboração entre os entes federados na consecução das metas e na implementação e o acompanhamento das estratégias do Plano. Desse modo, o desafio é acompanhar nos Estados e Municípios a implantação da meta oito e das 18 estratégias constituídas no plano, como forma de assegurar a construção de uma política pública de educação do campo.

Ademais, existe a necessidade de ampliar nos planos municipais as metas sobre educação do campo, pois no PNE (2014-2024) temos somente uma meta sobre discussão de Educação de Jovens e Adultos –EJA, mas é importante termos metas específicas para a formação de professores do campo e as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e, sobretudo, metas relacionadas as classes multisseriadas, especificidade presente nas escolas do campo.

Portanto, como indicação de continuidade do estudo da educação do campo no que se refere às políticas públicas, temos a necessidade de implementar pesquisas como forma de monitoramento e acompanhamento da implantação e ampliação dessas diretrizes pelos municípios brasileiros e analisar como os planos municipais têm abordado a temática da educação do campo, visto que são os municípios responsáveis, em última instância, pela implementação dessas políticas educacionais.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castanha (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF, 1993.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014b. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 jun. 2014

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENA, Maria N. (Coord.). **Educação e escola do campo.** Campinas: Papirus, 1993. p.15-39.

CALDART, Roseli S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão.** Brasília: MDA/MEC, 2010.

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004 .

CALDART, Roseli S. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A Escola Família Agrícola do Sertão:** entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais. 2007. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CAVALCANTE, Ludmila O. Holanda. SILVA, Fábio Dantas de S. **Educação do Campo, Classes Multisseriadas e Fechamento de Escolas na zona rural: o que a formação em Pedagogia tem a ver com isto?** IN.: HAGE, Salomão; LIMA, Iranete Maria da S; SOUZA, Dileno Dustas Lucas de (Orgs). ESCOLA PÚBLICA DO CAMPO: perspectivas da (multi)seriação. DITORA CRV Curitiba - Brasil, 2018

CURY, Carlos Jamil. **Por um novo Plano Nacional de Educação.** CADERNOS DE PESQUISA V.41 N.144, p. 790 - 811, SET./DEZ. 2011

DOURADO, L. F. **Plano Nacional de Educação (2011 - 2020): Avaliação e Perspectivas.** Goiania: Ed. UFG; Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira.** — Brasília : Inep, 2016.

FERNANDES, Florestan. **Que tipo de República?** 2. Ed. – São Paulo:Globo, 2007.

GOMES, A. V. A.; BRITTO, T. F (Orgs.). **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Senado Federal, 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v.6.

HAGE, S. M; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.) **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

HORTA, J. S. B. **Plano Nacional de Educação da Tecocracia à Participação Democrática**. In: CURY, C. R. J., HORTA, J. S. B., BRITO, Vera Lúcia A. Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Ed. do Brasil, 1997, p. 137-206.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil : uma primeira aproximação /** IBGE, Coordenação de Geografia. – Rio de Janeiro: IBGE, 2017

\_\_\_\_\_. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Brasília, DF: IBGE, 2013.

KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli (Org.). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília: editora, 2002.

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

MUNARIM, Antônio. **O cenário da construção de uma política pública da Educação do Campo**. *Revista Marco Social*, p.16-20, jul. 2010.

PALUMBO, Dennis J. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América**. In: INSTITUTO DE RECURSOS HUMANOS JOÃO PINHEIRO. *Política de Capacitação dos profissionais da Educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1998.

PINTO, José Marcelino Rezende. *Federalismo, Descentralização e planejamento da educação: desafios aos municípios*. Cadernos de Pesquisa. V.44. n. 153, p. 624-644. Jul./set. 2014.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.

SANTOS, Fábio josué Souza dos. **Docência e memória: narrativas de professoras**. Tese de doutorado da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, PPGEDUC. Bahia, 2015  
SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação: conceito, papel histórico e obstáculos para sua construção no Brasil**. Trabalho preparado por solicitação do GT-05: Estado e Política Educacional, para ser apresentado na 31ª Reunião Anual da ANPEd, em Caxambu, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. – 2. Ed. Ver. e ampl. – Campinas, SP: Autores Associados. 2008b

SILVA, Fábio Dantas de S. **Educadores do Campo: um estudo sobre a formação política e pedagógica do curso pedagogia da terra**. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

SOARES, Édila de Araújo Lira [Relatora]. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo:** Parecer nº 36/2001. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação e Trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo.* *Cad. Cedes*, Campinas, v.27, n.72, p.121-135, maio/ago. 2007.

WEREBE, Maria José. *30 anos depois: grandezas e misérias no ensino no Brasil.* São Paulo: Ática, 1993.