

A EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO – 2001 e 2014

Education in the Countryside in the National Education Plans – 2001 and 2014

Cláudia Roberta Rosa da Silva

Universidade de Brasília - UNB

betadaunb@yahoo.com.br

Valdivina Alves Ferreira

Universidade Católica de Brasília - UCB

valdivina5784@hotmail.com

Resumo: A Educação no Campo é resultado de anseios e reivindicações de movimentos sociais e da população agrária brasileira. Nesse viés, o presente estudo investigou a história e o caminhar da Educação do Campo no Brasil dentro dos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, utilizando como procedimento a pesquisa bibliográfica e documental sobre a Educação do Campo e suas propostas nos referidos Planos de Educação. Após a análise dos dados, concluiu-se que somente agora a Educação do Campo teve visibilidade no Plano Nacional de Educação, haja vista menção direta à essa modalidade de ensino no Plano Nacional de Educação de 2014, em contrapartida à escola rural elencada no Plano Nacional de Educação de 2001, que não garantiu a relevância e os anseios almejados por tal modal de ensino. E ainda, percebeu-se que a Educação do Campo, apesar de algumas conquistas, ainda está aquém do que se aspira para algo de tamanha relevância educacional, sobretudo, quando se identificam altos índices de evasão e distorção em relação à escola urbana.

Palavras-chave: Educação no campo; Cultura do campo; Plano Nacional de Educação; Planejamento de ensino.

Abstract: Education in the countryside is the result of desires and demands of social movements and the Brazilian agrarian population. In this bias, the present study investigated the history and path of rural education in Brazil within the National Education Plans of 2001 and 2014, using as a procedure the bibliographic and documentary research on rural education and its proposals in the aforementioned Education Plans. After analyzing the data, it was concluded that only now did rural education become visible in the National Education Plan, given the direct mention of this type of education in the 2014 National Education Plan, in contrast to the rural school listed in the National Plan. of Education of 2001, which did not guarantee the relevance and aspirations sought by such a teaching modality. And yet, it was noticed that rural education, despite some achievements, still falls short of what is aspired for something of such educational relevance, especially when high rates of evasion and distortion are identified in relation to the urban school.

Keywords: Education in the countryside; Field culture; National Education Plan; Education planning.

INTRODUÇÃO

A Educação no e do Campo no Brasil tem sua história marcada por intensas lutas e desatendimento de suas reais necessidades. A educação está expressa em nossa atual Constituição (BRASIL, 1988) como um direito social garantido a todos os cidadãos, direito esse que se legitima sendo sólido para todos. Porém, ao analisarmos a construção das leis que legitimam a educação no Brasil, como, por exemplo, o Plano Nacional de Educação (PNE), percebemos como essa temática só entrou nas pautas das reuniões e no próprio documento após a passagem da ditadura para a democracia, com a consolidação do atual Estado Democrático de Direito, como também pelas reuniões feitas pelo Conselho Nacional de Educação (CONAE) em diferentes Estados que ouviu os anseios da população e dos diversos movimentos sociais na construção do planejamento educacional (DUARTE; SANTOS, 2017).

Apesar disso, ainda observamos um cenário de diversas lutas e mobilizações para que realmente se faça presente a realidade do campo dentro das escolas e não a ideologia das elites, desde o Currículo da Educação Básica que tem a sua trajetória marcada por uma política educacional que contempla em sua grade uma ideologia europeia/estadunidense que pouco ou nada contribui com os saberes advindos do campo e da sua comunidade.

Os PNEs tiveram seus ideais oriundos do pensamento e da afirmação de intelectuais que na década de trinta expuseram seus anseios e filosofias para uma educação no Brasil. Essas aspirações foram registradas em 1932, no documento conhecido como *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1984), que deram a direção para a construção dos nossos PNEs. Partindo desse impresso histórico que marcou o início para a construção de um planejamento de ensino em nível nacional, analisaremos como a Educação do Campo está representada nesses documentos.

Na primeira parte do trabalho apresentaremos, ainda que brevemente, o contexto histórico da Educação no e do Campo no Brasil. Em seguida discorreremos, de forma sucinta, a motivação que deu início à construção de um PNE e o primeiro Projeto de Lei (PL) para o PNE (BRASIL, 1962), que não chegou a ser votado pelo Congresso Nacional (CN). Por fim, analisaremos o planejamento da Educação do Campo dentro dos PNEs de 2001 (BRASIL, 2001b) e 2014 (BRASIL, 2015).

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: A SEMENTE GERMINADA COM SUOR

A história da educação brasileira está assinalada pelo desfavorecimento do acesso ao ensino às camadas menos providas de recursos desde a sua origem. Uma educação de cunho dominativo/catequizador para o povo colonizado (indígenas) e de promoção do conhecimento da cultura/instrutivo para o colonizador (europeu) se fez presente desde os primórdios da colonização brasileira (SANTOS; VINHA, 2018). A educação para o povo que vivia na área rural não era conveniente pois o que importava era a exploração das riquezas nacionais e da mão de obra e tudo que era produzido no Brasil colônia tinha destino certo, os bens daqui retirados eram levados para a Europa e a necessidade de uma mão de obra qualificada não era substancial pois o serviço aqui era predominantemente de cunho braçal.

A concentração fundiária alimentava a diferença de classes, que ficava cada vez maior e que foi alavancada com a escravidão, e apesar do Brasil ser considerado um país “de origem eminentemente agrário, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891” (BRASIL, 2012, p. 10). No século XIX, a preocupação com o fim do regime escravocrata leva o Império a decretar a Lei de Terras (BRASIL, 1850), vindo de encontro as exigências da elite burguesa. Assim, o acesso as terras para produção ou moradia só seria possível com a posse delas através da sua compra, e lavradores nem escravos dispunham desses recursos (SANTOS; VINHA, 2018). Com o fim da escravidão e a criação da Lei de Terras, o trabalho e a população na área rural aumentaram, o que deu origem ao primeiro pensamento sobre uma escola que atendesse as necessidades do campo, porém na prática a educação campesina “continuou precária, não conseguindo garantir escolaridade mínima fundamental ao homem do campo” (AUED; VENDRAMINI, 2008, p. 213).

O que se tinha até o momento eram escolas chamadas de escolas rurais, que apesar de estarem situadas na área rural não tinham uma legislação referente ao seu funcionamento nem as suas necessidades, funcionando com a lógica das escolas urbanas, porém com deficiência de materiais pedagógicos. Essa situação perdurou por muitos anos, e só a partir de 1930 com as mudanças políticas, econômicas e sociais do Governo Getúlio Vargas e, posteriormente, com as reivindicações de diversos movimentos sociais, dentre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que a medida em que lutava pela terra, também se preocupava com a educação e profissionalização das famílias acampadas (MACHADO; COSTA, 2021), é que se começa a considerar uma educação voltada para o campo.

A educação no campo ao longo da história foi marginalizada, reafirmando que o homem do campo é um sujeito atrasado, que majoritariamente por exercer um trabalho braçal não necessitaria de educação, afinal esta também vem acompanhada ao controle da elite, visto que quanto menos esses sujeitos do campo souberem, mais fácil será sua exploração. (SANTOS; VINHA, 2018, p. 6).

A educação que temos hoje, fruto de intensas lutas e reivindicações pela sua oferta gratuita e de qualidade, é um direito constitucional garantido a todas as pessoas, independentemente de sua classe social, raça, cor da pele ou convicções ideológicas. Como um direito social ela precisa fortalecer o reconhecimento da diversidade humana e dos “coletivos sociais, étnicos, raciais e de gênero” (ARROYO, 2012, p. 232) e ser garantida a todos os povos presentes em território nacional, em especial os das comunidades campesinas que tem o direito a uma Educação do Campo que não apenas seja ofertada no seu local de moradia, mas que vença as barreiras da ideologia dominante e que possa promover o protagonismo das vozes e anseios dos habitantes do campo. A Educação do Campo é concebida como:

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (KOLLING; CERIOLLI; CALDART, 2002, p. 18).

Nessa conjuntura, sinalizamos que a Educação do Campo foi construída a base de muita luta e suor e mesmo assim ainda carece de intensas mobilizações políticas e sociais permanentes que legitimem essa garantia constitucional para que o povo do campo possa usufruir de uma educação de qualidade, concebendo a vida como “princípio educativo” (CALDART *et al.*, 2012, p. 265) que respeite seus valores e sua cultura.

Para se falar em educação no campo é preciso entender a quem ela se destina. Entende-se por população do campo:

Art. 1ª [...].

1º [...]:

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

A descrição do público alvo dessa modalidade educacional deixa evidente que ela nunca esteve destinada a elite, mas sim, ao povo trabalhador que deu o sangue e o suor na construção do Brasil e que forma um importante percentual do povo brasileiro. Por conseguinte,

fica compreensível entender porque sua trajetória é marcada por tanta vindicação de direitos e licitude.

O termo “Educação do Campo” aparece, então, como contraponto à educação rural até então vigente, que desempenhava o papel de inserir a comunidade do campo no pensamento e modo de viver da cultura de trabalho urbano capitalista (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012), e impulsionava os moradores do campo para a cidade. Seu surgimento tem início nos anos 1980 e coincide com o término do regime militar e início da construção do Estado Democrático de Direito, que diante das intensas reivindicações articuladas de vários movimentos sociais e do população do campo por uma educação que assumisse a identidade do povo do campo, com respeito ao seu modo de vida, dinâmica social e acolhimento de saberes e experiências (MACHADO, 2008), culminaram na realização de diversas conferências e fóruns sobre a “Educação Básica do Campo” nos anos 1990 e início dos anos 2000, para a construção de um ideário político-pedagógico com princípios filosóficos, epistemológicos, metodológicos e diretrizes que nortegassem uma Educação do Campo (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012; MACHADO, 2008).

Como resposta a essas reivindicações surgem o Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2001a), da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (CEB-CNE-MEC), e a Resolução CNE-CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), sobre as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, bem como o Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo (GPT), que culminou com a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), vinculada ao MEC, com o objetivo de concretizar uma política que respeitasse a diversidade cultural e as diversas experiências educativas presentes nas regiões brasileiras, ampliando a oferta da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas rurais e assentamentos. Essa iniciativa proporcionou a criação da Coordenação Geral da Educação do Campo dentro dessa Secretaria e a inclusão da Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em 2010, e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como ferramenta de implantação de políticas na Educação do Campo, assim como a compra pelo poder público de no mínimo 30% da merenda escolar pelo produtor rural (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012).

Nessa conjuntura, a Educação do Campo passa a ter um sentido amplo assumindo seu lugar de luta permanente, e o campo:

[...] passou a ser visto como um novo espaço de vida, que não se resume a dicotomia urbano/rural, mas que respeita as especificidades sociais, étnicas, culturais, ambientais de seus sujeitos e que garante o direito a uma Educação do Campo, assegurando a possibilidade das pessoas serem educadas no lugar onde vivem, sendo participantes ativas do processo de construção da própria ação educativa (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 11).

A Educação do Campo que temos hoje é resultante de profundos movimentos sociais que não apenas reivindicaram uma Educação do Campo, mas que também se legitimaram como uma Pedagogia do Campo (ARROYO; FERNANDES, 1999). Desde que se consolidou o sistema capitalista de produção a hegemonia dominante tenta desacreditar a educação e a vida no campo como não propiciadora para o desenvolvimento do país, porém, Arroyo e Fernandes (1999, p. 17) enfatizam que “essa visão negativa do campo e da educação não é verdadeira e espero que desapareça no horizonte das elites, dos educadores e do próprio povo”.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO

O primeiro Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (1962): de olhos vendados para uma educação no campo

Em 1930, o Brasil República, regido por Getúlio Vargas, vivia um intenso movimento de valorização do patriotismo brasileiro. O país almejava crescer nos campos econômico, político e social, o nacionalismo era a nossa bandeira e o modo mais viável para disseminar essa ideologia era através da educação. Segundo Oliveira e Cypriano (2014, p. 4), “a educação passa a ser entendida como uma questão nacional, justificando assim a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública [...] e em 1931, O Conselho Nacional de Educação”.

Sobre esse prisma e a pedido do então presidente para a criação de uma filosofia e diretrizes para a educação brasileira, em 1932 um conjunto de educadores e intelectuais lançam *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1984), com o objetivo de oficializar o desejo por uma “organização de um sistema nacional de educação” (OLIVEIRA; CYPRIANO, 2014, p. 4). Esse manifesto teve uma enorme repercussão e garantiu a inclusão no art. 150 da Constituição Brasileira de 1934 a construção pela União de um Plano Nacional de Educação para o território brasileiro (BRASIL, 2001b). No entanto, somente após três décadas do lançamento do *Manifesto*, o Brasil escreve o seu primeiro PL para o PNE (BRASIL, 1962), que não chegou a ser votado pelo Congresso. Anísio Teixeira (1900-1971), o educador brasileiro que ajudou a redigir o *Manifesto* e escreveu o PL, assim define a situação educacional à época:

Tão retardado se acha o país no desempenho de suas obrigações constitucionais e legais de oferecer educação primária a toda a sua população [...] que somente com o mais rigoroso espírito de planejamento e a mais severa preocupação contra o desperdício e o esforço improdutivo é que poderemos vencer o ameaçador atraso em que nos encontramos nas metas das metas, que é a do desenvolvimento dos recursos humanos do nosso país. (BRASIL, 1962).

Não encontramos nenhuma menção sobre uma educação rural, agrícola ou do campo nesse PL, muito menos a criação de escolas para as pessoas que vivem nessas regiões. Subtendemos que ao mencionar em sua primeira meta quantitativa a matrícula de 100% da população escolar de 7 a 11 anos de idade no ensino primário (1º a 4º série), esteja aí contemplado as escolas rurais, porém, o mesmo não cita uma expansão/construção de mais unidades escolares para quem não vive na cidade nem a permanência dessa parcela educacional na escola ou uma garantia de aprendizagem significativa.

A população do campo que ajudou a construir a história do nosso país é esquecida neste primeiro PL de um plano educacional.

Plano Nacional de Educação de 2001: o reconhecimento de uma escola rural

Nos anos posteriores ao primeiro PL para um PNE (BRASIL, 1962), o Brasil sofreu um golpe militar que perdurou por quase 21 anos e que colocou o planejamento educacional “numa perspectiva centralizadora e de cunho tecnocrata” (OLIVEIRA; CYPRIANO, 2014, p. 7). Com o fim da ditadura militar, o Brasil se reorganizou democraticamente, tivemos uma nova Constituição (BRASIL, 1988) e a educação se destaca com as prerrogativas constitucionais e com o lançamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que reafirma a criação pela União de um Plano Nacional de Educação. Finalmente, em 2001, foi lançado o primeiro PNE brasileiro (BRASIL, 2001b), agora com força de Lei, com vigência de dez anos (2001-2011) e propostas significativas e inovadoras.

Nesse Plano, o ensino obrigatório é ampliado (dos 7 aos 14 anos de idade) e são assegurados não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes na escola. A Educação Básica é apresentada com seu histórico, diagnóstico da sua situação no país e as metas para cada etapa e modalidade de ensino. Bem diferente do primeiro PL para o PNE escrito em 1962 (BRASIL, 1962), agora temos não apenas um histórico da realidade da educação no país, mas também de forma objetiva o que se almeja para melhorar a educação no território nacional que passa a ser vista como essencial para o crescimento do país, ainda que com bastante atraso, pois a educação que por quase cinco séculos não foi vista como prioridade para toda a população agora tinha metas bem grandiosas para serem cumpridas em tão somente uma década.

Ao lermos esse Plano atentamos que ele não apresentou um capítulo de orientações e metas destinadas exclusivamente para a Educação do Campo, mas sim, apenas algumas ações pontuais, o que não preencheu os anseios históricos tão almejados para essa modalidade de ensino, haja visto a importância que esse documento teve no campo do planejamento educacional. A Educação do Campo, aqui apresentada como escola rural, é assim descrita:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (BRASIL, 2001b, p. 18).

O documento avança ao reconhecer que a escola rural precisa ser vista com outros olhos e, por isso, receber um tratamento diferenciado – o que abarca não somente um novo currículo que contemple as reais necessidades do campo, mas que também englobe sua gente e sua cultura.

Nas diretrizes para o Ensino Fundamental são apresentadas quatro metas para a educação rural. A diretriz nº 15, por exemplo, tem como finalidade a criação de séries isoladas e a garantia de mais professores nas escolas (BRASIL, 2001b). Aqui tem-se um ganho para os estudantes e professores, pois permite que o docente possa dar mais assistência ao aluno de acordo com o seu nível de aprendizagem, garantindo uma melhora de sua aula ao ter disponível mais tempo para trabalhar o conteúdo com planejamento e acompanhamento sistemático deste pelo professor. Porém, o Plano só apresenta a oferta de quatro séries nas escolas, eliminando a proposta de uma Educação Infantil e a continuidade dos estudos no âmbito rural. Têm-se ganhos por um lado e perdas pelo outro, pois, segundo a diretriz nº 16 do mesmo documento, as classes que apresentarem apenas um único professor deverão se associar com escolas que tenham pelo menos a oferta de quatro séries, ou seja, tem-se aqui um motivo em Lei para o fechamento de classes escolares.

As diretrizes de números 17 e 25 incluem mais algumas contribuições para a população agrícola, pois, a União, os Estados e os Municípios deverão “prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário [...] de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor” (BRASIL, 2001b, p. 21). Assegurar o transporte escolar para as áreas rurais é assegurar que o direito social a educação seja garantida com o mínimo de respeito, além de combater a evasão e o abandono escolar.

Outro ponto a ser considerado consiste em “prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos

professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio” (BRASIL, 2001b, p. 21). Para atender com respeito e qualidade esses estudantes é preciso que não apenas o currículo contemple a sua realidade local, mas que os profissionais da educação tenham não somente a devida formação adequada (preferencialmente de nível superior), mas também a formação inicial e continuada no tema “Educação do Campo” em seu ambiente de trabalho, para que possam planejar suas aulas com propriedade e conhecimento de causa promovendo o acolhimento à cultura e as necessidades do campo.

A diretriz nº 28 traz um importante tema transversal a ser abraçado por todas as escolas: a educação ambiental. Esta temática deve abarcar todas as disciplinas ao longo do ano e ser trabalhada a partir de uma “integração curricular” (SANTOMÉ, 1998), em uma perspectiva interdisciplinar, e as escolas do campo que são por essência cercadas pela natureza, devem apresentar esse assunto como carro chefe com diálogos sobre preservação, conservação, reciclagem e consciência ecológica, entre outros.

Este Plano apresentou avanços ao trazer a educação rural em suas diretrizes e abordar algumas necessidades fundamentais para o desenvolvimento educacional dos estudantes camponeses. Entretanto, a falta de um capítulo dedicado para essa modalidade não coloca em evidência o dever histórico da promoção de uma Educação do Campo que respeite e evidencie a sua cultura e sua trajetória.

Plano Nacional de Educação de 2014: o panorama da Educação do Campo

O atual PNE (BRASIL, 2015) avançou e apresenta algum amadurecimento em suas ideias e propostas. Anteriormente não mencionado, agora o termo “Educação do Campo” aparece seis vezes nesse documento. As metas são maiores e melhorar a educação em âmbito nacional é a prioridade máxima. Nele, os objetivos são distribuídos em 20 metas, que colocam a educação com preeminência no patamar dos anseios nacionais. A maioria das metas contemplam a Educação do Campo de forma indireta, sendo a meta nº 18 destinada à Educação do Campo, que aparece com visibilidade pela primeira vez. A seguir, tem-se a apreciação das metas que contemplam de forma direta ou indireta a educação no campo.

A primeira meta tem como proposta “universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade” (BRASIL, 2015, p. 21). Porém, em meados de 2022, ainda estamos caminhando para que esse desígnio seja cumprido. A quantidade de escolas do campo destinadas exclusivamente ao atendimento da Educação Infantil encontra-se minimizada ou mesmo nem aparece nas estatísticas. Citamos, como

exemplo, as escolas do campo de uma Região Administrativa (RA) do Distrito Federal: segundo os últimos dados do censo escolar referentes ao ano de 2020, e disponíveis no *site* da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), das 80 unidades escolares ali pertencentes, nenhuma delas é um Centro de Educação Infantil (CEI); porém, os dados apresentam 2.763 estudantes matriculados na pré-escola (DISTRITO FEDERAL, 2021). Isso significa que essas matrículas estão contempladas em Escolas Classes (ECs), que não foram pensadas e planejadas em sua estrutura física para atenderem as crianças da Educação Infantil. E a Educação Infantil ainda não é obrigatória. Por isso, têm-se muitas crianças fora da escola nessa faixa etária, apesar do desejo não somente documental, mas principalmente da sociedade para que ela possa chegar para todos.

As metas nºs 2 e 3 dizem respeito a universalização do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ter essas duas etapas da Educação Básica cursadas dentro da região campestre é uma vitória se compararmos que o PNE anterior (BRASIL, 2001b) somente se comprometia com a garantia do ensino da 1ª à antiga 4ª série na região rural – o que equivale, atualmente, à primeira etapa do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

Garantir em Lei que o ensino obrigatório possa ser feito na sua comunidade é um direito que precisa ser respeitado e que foi previsto ouvindo os anseios dessa população. Tem-se aqui um reconhecimento das propostas da educação voltadas para quem vive no campo e a necessidade de se garantir que essa população possa ter não apenas o acesso, mas que possa frequentar a escola, e frequentar com qualidade para ter direito a um diploma educacional. Porém, é preciso considerar que para que essa meta seja cumprida, faz-se importante investir na contratação de professores e ampliação da rede escolar, e não em ações paliativas como o aumento do quantitativo de estudantes por sala para se garantir mais matrículas em escolas nas estatísticas educacionais.

Sobre a meta nº 4, que é garantir a todos os estudantes na faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade com algum tipo de Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) ou Altas Habilidades (AH) o acesso ao ensino e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), compreende-se o abarcamento das escolas do campo no cumprimento dessa meta, haja visto que tal objetivo é destinado a todos os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência, independente do seu lugar de moradia. Para tanto, as escolas objeto desse estudo deverão contar com profissionais qualificados, ambiente inclusivo e Classes Especiais para que esses estudantes tenham acesso à educação de qualidade perto de suas residências, e não em escolas urbanas. Nesse ponto, não somente o investimento, mas, a formação dos professores do

campo também precisa ser contemplada, além da universalização da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para as áreas agrícolas, pois, somente assim, essa meta poderá ser cumprida.

A meta nº 6 diz respeito sobre a educação em tempo integral e, nesse ponto, o objetivo é o seguinte: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica” (BRASIL, 2015, p. 97). Nesse prisma, o retrato da situação campesina é a seguinte: “os percentuais das escolas em tempo integral na localização rural seguem sendo muito inferiores aos das escolas urbanas” (BRASIL, 2015, p. 110).

Apesar de terem escolas em tempo integral na região agrícola, essas são irrisórias dentro das necessidades que essa comunidade precisa e, mais uma vez, aqui, o campo está em desvantagem em relação a área urbana, sendo interessante que esse aumento do quantitativo de escolas em tempo integral ocorra não de forma proporcional às quantidades já existentes, mas sim, em percentuais superiores nas escolas campesinas para que essa diferença possa ser ao menos minimizada.

A meta nº 08 dá continuidade às metas sobre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e é a única que se dirige de forma direta às escolas do campo: “[...] elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência desse plano para as populações do campo” (BRASIL, 2015, p. 137). Sobre esse tema, tal documento traz a seguinte realidade: “[...] os dados do PNAD de 2013 revelaram que a escolaridade média da população no campo era de 7,8 anos, sendo que a média da população nessa faixa etária é inferior à média nacional” (BRASIL, 2015, p. 143).

A situação em questão indica que a população do campo em relação à população urbana apresenta baixo acesso à educação e conclusão da escolarização formal na idade certa e que esforços mais concisos precisam ser realizados, de modo a garantir o acesso e a permanência da população do campo na escola, para que os índices de evasão e abandono escolar possam diminuir nesse cenário. Precisamos encontrar caminhos para propiciar uma educação de qualidade e verdadeiramente atrativa, que fale da vida e dos anseios do povo do campo, que contemple, como bem frisaram Caldart *et al.* (2012), os ensinamentos da vida humana misturada com a terra, a produção de alimentos saudáveis, o respeito a natureza, a arte e a cultura como propiciadoras da alienação do trabalho, como também que ela seja facilitadora do acolhimento à toda comunidade escolar.

No quesito ao oferecimento da Educação Profissional, a meta nº 10 tem como propósito o de oferecer, “no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional” (BRASIL, 2015, p. 177). Sobre esse tema, o PNE traz como proposta o de se “planejar os cursos de acordo com as características do público da EJA, considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo” (BRASIL, 2015, p. 178). Conhecer a realidade do campo e ouvir os anseios da sua população são pontos-chave na hora de se escolher os cursos da educação profissional, pois esses refletirão as necessidades da comunidade escolar. Essa meta vai de encontro com a meta nº 11, que é a de triplicar a matrícula na educação profissional técnica e expandir essa modalidade educacional em 50% (BRASIL, 2015). Os dados descritos sobre a realidade do Ensino Técnico nas escolas do campo são alarmantes, pois apenas 8% dessas matrículas estão localizadas nessas unidades educacionais – o que aponta o atraso e a urgência de ações concretas nessa campanha.

A meta nº 15 diz respeito à formação de professores: “[...] assegurar que todos os professores e professoras da Educação Básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2015, p. 263-264). O panorama de formação apresentado pelo referido PNE revelou que as escolas localizadas em áreas rurais possuíam 28,6% dos professores formados em seu componente curricular – o que significa que mais da metade desses não possuíam formação adequada para lecionar a disciplina e o conteúdo no qual trabalhavam. Isso é preocupante porque precisamos de professores bem formados e com capacidade técnica e científica para realizarem o seu trabalho com sucesso, senão continuaremos a ter altos índices de defasagem com relação aos nossos níveis de aprendizagem Brasil afora.

Ainda sobre a formação de professores, a meta nº 16 objetiva a formação dos profissionais da educação, conforme se segue:

[...] formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste pne, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2015, p. 275).

Em 2013, 32,3% dos professores das escolas urbanas possuíam pós-graduação *latu e stricto sensu* contra 20,4% dos professores das escolas do campo (BRASIL, 2015). Tal dado revela que os professores das escolas urbanas estão mais preparados para o seu trabalho e que

é preciso se pensar em políticas públicas destinadas à formação específica dos professores que atuam nas áreas do campo, haja vista a diminuição dessas diferenças que refletem na ação de ensino-aprendizagem.

Outro ponto que merece destaque é que somente a partir de 2012, os professores das escolas localizadas no campo começaram a ter disponibilizados cursos de formação continuada em Educação do Campo dentro da rede de ensino (BRASIL, 2015) – o que é uma vitória, mesmo que tardiamente diante dos anseios sobre essa questão.

A meta nº 19 apresenta uma grande vitória não apenas para a Educação do Campo, mas para todas as escolas, que é a garantia da gestão democrática com a participação de toda a comunidade escolar:

[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto (BRASIL, 2015, p. 313).

A escola conhece a sua realidade, bem como seus pais, estudantes e professores sabem quais são as suas necessidades. Quando essa gestão é feita de forma correta e consciente, os ganhos são extremamente positivos, e é por isso que se faz necessário a formação adequada do gestor escolar não apenas em gestão, mas em Educação do Campo, pois somente com essa formação é que ele poderá gerir o trabalho escolar de forma democrática.

A última meta do Plano versa sobre o investimento em educação, que é assegurar “no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do produto interno bruto – PIB do país no 5º (quinto) ano de vigência desta lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio” (BRASIL, 2015, p. 335). Sem o investimento e as políticas públicas no setor, não existirá educação concreta, eficaz e de qualidade, como já aspiravam os intelectuais e estudiosos que redigiram *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em 1932 (1984). Para esses educadores, nenhum planejamento em relação à educação poderá ser concretizado se não existir investimento e consciência com relação ao desperdício. Após quase 90 anos desse documento, ainda se têm gestores públicos que precisam se conscientizar do seu papel na construção de um país que tenha educação de qualidade e que promova meios corretos para que o dinheiro destinado ao ensino chegue plenamente ao seu destino e não seja desviado pela corrupção que tanto usurpa os cofres públicos e a população brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo demorou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino, e suas vozes e seus anseios somente foram admitidos a partir do Estado Democrático de Direito, imposto com a atual Carta Magna (BRASIL, 1988), que oportunizou a elaboração de diretrizes específicas para a educação campesina. Todo esse atraso em assentir os direitos educacionais dessa população são refletidos no primeiro PNE (BRASIL, 2001), que nem chegou a reconhecer essa educação em suas reais necessidades. Somente após o segundo PNE (BRASIL, 2015) é que se passou a admitir uma Educação do Campo e a se revelar, de forma documental, a nível nacional, o atraso em que se encontrava essa modalidade educacional em relação a educação urbana.

Todos os dados apresentados no atual PNE (BRASIL, 2015), para serem concretizados, necessitam de grandes esforços e trabalho conjunto entre todos os envolvidos em seu planejamento, além de vontade política para que essas metas possam ser realizadas.

A Educação do Campo necessita de atenção e planejamento específico. Os protagonistas do campo – seus moradores, cultura, produção, modo de viver e ser – devem que se fazer presentes e representativos na escola e no currículo educacional. Por isso, torna-se urgente não apenas o pensar, mas sim, o concretizar de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento de um ensino de qualidade no campo, que enfatizem as características regionais da comunidade escolar. Acreditamos que não apenas a realidade do campo necessita de voz, mas sua cultura e seu povo precisam ser protagonizados e representados em toda escola do campo.

Não dá pra conceber uma escola do campo onde sua equipe pedagógica – gestores, professores, orientadores, merendeiros, porteiros – não tenham conhecimento sobre seu campo de trabalho e a realidade da comunidade escolar. Por isso, torna-se necessário, para se construir uma verdadeira e inclusiva Educação do Campo dentro dessas escolas, a formação e capacitação de todos os agentes educativos.

O sistema capitalista, com foco nos meios e modos de produção para sustentar o seu lucro, por vários momentos na história da humanidade, produziu ferramentas para desestruturar o modo de vida no campo, causando impactos profundos em seu modo de viver e sustentar. Porém, o que se busca com uma Educação no e do Campo é o fortalecimento desse modo de vida que, por tantos anos, foi ignorada e excluída, através de uma educação inserida e

fortalecida dentro da comunidade a que se faz presente, pois “todos reconhecem que o campo não está parado, o campo está vivo, há mais vida na terra do que no asfalto da cidade” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 14).

Antigos problemas ainda precisam ser solucionados, tais como: a garantia de mais escolas de Educação Básica e tecnológica no campo; a oferta de cursos profissionalizantes aos estudantes e à comunidade escolar que incentivem a sustentabilidade, a preservação, a agroecologia e a cultura do campo; políticas públicas que possibilitem o ingresso e a permanência dos estudantes oriundos de áreas rurais na Educação Infantil, na Educação Básica e no Ensino Superior; o enfrentamento de questões sociais, refletidas dentro dos muros escolares (trabalho infantil, por exemplo); entre outros. Não apenas é preciso garantir a permanência do estudante combatendo o abandono, a infrequência e a evasão, mas também é imprescindível asseverar que a qualidade do ensino seja meta prioritária, ou seja, que a aprendizagem realmente aconteça e se fortaleça dentro do território campesino.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 231-238.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDEZ, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo**: a educação básica e o movimento social do campo. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo).

AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina. Os desafios da relação trabalho e educação na experiência do curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da UFSC. In: CARVALHO, Diana Carvalho de; GRANDO, Beleni Saléte; BITTAR, Mariluce (orgs.). **Currículo, diversidade e formação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p. 207-224. v. 1.

BRASIL. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2001a. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais. Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo. **Educação do campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Plano Nacional de Educação referentes aos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior. In: TEIXEIRA, Anísio. **Plano Nacional de Educação**: referente aos Fundos Nacionais de Ensino Primário, Médio e Superior. Documenta, Rio de Janeiro, n. 8, p. 24-31, out. 1962. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Rio de Janeiro, 1850. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e da outras providências. Brasília, 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estudos Educacionais. **Plano Nacional de Educação PNE 2004-2014**: linha de base. Brasília: INEP, 2015.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes pedagógicas da educação básica do campo para a rede pública de ensino do Distrito Federal.** [Brasília]: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Educação do Campo.** Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/educacao-no-campo/>. Acesso em: 15 nov. 2022.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; SANTOS, Maria Rosemary Soares do. Sistema Nacional de Educação e Planejamento no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 22, n. 71, p. 1-23, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mFPQ8C7qNnpbwz7DmwCY9Ff/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs.). **Por uma educação do campo:** educação do campo, identidade e políticas públicas. 4. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo).

MACHADO, Ilma Ferreira. Qual a organização curricular necessária à escola do campo?. In: CARVALHO, Diana Carvalho de; GRANDO, Beleni Saléte; BITTAR, Mariluce (orgs.). **Currículo, diversidade e formação.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008. p. 191-206. v. 1.

MACHADO, Ilma Ferreira; COSTA, Rafael de Oliveira. Educação do campo como dimensão da luta pela terra. **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 33, p. 1-16, 2021.

O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 65, n. 150, p. 407-425, maio/ago. 1984. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

OLIVEIRA, Elisangela dos Santos de; CYPRIANO, Alessandra Martins Constantino. O planejamento educacional no Brasil nos séculos XX e XXI: aspectos históricos. In: XXIII Simposio Brasileiro, V Congresso Luso-Brasileiro, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, [S. l.], v. 18, p. 1-17, 2014. **Anais...** [S. l.], 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/ElisangeladosSantosdeOliveira_GT5_integral.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 239-246.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Patrícia; VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira. In: VIII Simpósio sobre Reforma Agrária e Questões Rurais Terra, Trabalho e Lutas no Século XXI: Projetos em Disputa, Araraquara,

SP, 2018. **Anais...** Araraquara, SP, 2018. Disponível em:
https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/12_Patricia_Santos.pdf. Acesso
em: 20 abr. 2022.

SOBRE AS AUTORAS

Cláudia Roberta Rosa da Silva

Mestranda em Educação Profissional na Universidade de Brasília (UNB) na área de Desenvolvimento Profissional e Educação. Possui graduação em Pedagogia (UNB), especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica e atualmente é Orientadora Educacional na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Valdivina Alves Pereira

Doutora em Educação (PUC -GO), Mestre em Educação (UFMS), especialista em Planejamento Educacional, Métodos e Técnicas de Ensino, Ciência da Computação, Administração e Supervisão Escolar. Graduada em Pedagogia (FESURV). É Docente no Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Brasília (UCB) e líder do Grupo de Estudos de Políticas Públicas Educacionais no âmbito da Educação Básica (GEPPEB).

Recebido em junho de 2022.
Aceito para publicação em julho de 2022.
Publicado em agosto de 2022.