

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL NO PARANÁ: DAS ESCOLAS RURAIS
ÀS ESCOLAS DO CAMPO (1961 A 2006)**

GILSON LESKE

CASCADEL - PR

2014

GILSON LESKE

**A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL NO PARANÁ: DAS ESCOLAS RURAIS
ÀS ESCOLAS DO CAMPO (1961 A 2006)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação – Nível Mestrado – Área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. André Paulo
Castanha

CASCADEL - PR
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

L629t

Leske, Gilson

A trajetória da educação rural no Paraná: das escolas rurais às escolas do campo (1961 a 2006). / Gilson Leske.— Cascavel, 2014.
153 p.

Orientador: Prof. Dr. André Paulo Castanha

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Educação rural. 2. Educação do campo. 3. Movimentos sociais. 4. Reforma agrária. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 370.19346

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9ª/965

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL NO PARANÁ: DAS ESCOLAS
RURAS ÀS ESCOLAS DO CAMPO (1961 A 2006)**

Autor: Gilson Leske

Orientador: Andre Paulo Castanha

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Gilson Leske, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.

Data: 20/08/2014

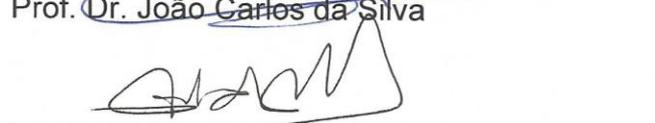
Assinatura:
(orientador)



COMISSÃO JULGADORA:



Prof. Dr. João Carlos da Silva



Profa. Dra. Angela Maria Hidalgo

Dedico este trabalho à minha família, educadores que contribuíram em minha formação e amigos.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de ingresso no Programa, pela força que me proporcionou durante o curso e para a construção deste trabalho.

Ao professor André Paulo Castanha, pela confiança depositada, pelas orientações, dedicação, paciência e sabedoria.

Aos membros da banca, por aceitarem o convite para análise deste trabalho.

Aos colegas e amigos que fiz durante o mestrado, com os quais trocamos materiais e conhecimento.

Aos professores do programa que contribuíram em muito para o meu crescimento pessoal e profissional, os quais desempenharam um brilhante papel no desenvolvimento do curso.

Aos demais profissionais da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, que de forma direta ou indireta contribuíram.

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (MARX, [s.d.] p. 06).

LESKE, Gilson. **A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO RURAL NO PARANÁ**: das escolas rurais às escolas do campo (1961 a 2006). 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIOESTE: Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2014.

RESUMO

A pesquisa propõe desenvolver um estudo sobre a trajetória histórica da educação rural no Paraná, tendo como foco investigar a elaboração da proposta de Educação do Campo, a qual vem se delineando a partir de um conjunto de discussões, reflexões e lutas, promovidas principalmente por parte dos movimentos sociais ligados ao campo. Nessa perspectiva, vem construindo-se a identidade da educação do campo, com reflexões a partir da prática social. Problematicamos a institucionalização desta modalidade de educação através de um estudo histórico sobre as políticas governamentais brasileiras e paranaenses, bem como a trajetória da educação rural no Estado do Paraná, tendo como objetivo desvelar questões teóricas, políticas e ideológicas imbricadas nesse processo. Tornou-se necessário investigar o percurso histórico da luta dos movimentos sociais pela reforma agrária e pela terra estabelecida ao longo dos anos em nosso país, evidenciando os antagonismos que permeiam a estrutura agrária brasileira há séculos, gerando conflitos políticos entre a classe camponesa e latifundiária. Neste contexto histórico, emerge a partir dos movimentos sociais a luta por novas demandas, dentre elas, a construção de uma proposta de educação que atenda seus anseios enquanto classe social organizada, visando atender às especificidades do campo, que se diferencia da educação rural, por ser elaborada no bojo do próprio movimento. A pesquisa foi realizada por meio de análise de fontes documentais, tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Diretrizes Curriculares da Educação do Campo; Decretos; Pareceres e outras fontes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, fontes da Secretária da Agricultura do Paraná e documentos dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra, além outras que se fizeram pertinentes no decorrer do desenvolvimento deste trabalho, bem como a análise bibliográfica, para embasamento teórico e problematização do objeto de estudo.

Palavras-chave: educação rural; educação do campo; movimentos sociais; reforma agrária.

ABSTRACT

TRAJECTORY OF RURAL EDUCATION IN PARANA: from rural schools to field schools (1961-2006).

The research proposes to develop a study on the historical trajectory of rural education in Parana, focuses on investigating the preparation of the proposal of rural Education, which is emerging from a series of discussions, reflections and struggles, mainly promoted by social movements connected to the field. In this perspective the field education identity has been built with reflections from a social practice. We problematize the institutionalization of this type of education from a historical study of the Brazilian state of Paraná and government policies, as well as the trajectory of rural education in the State of Paraná, aiming to unveil in this theoretical, political and ideological issues related to this process. It became necessary to investigate the historical background of the struggle of social movements for land reform and land established over the years in our country, which highlights antagonisms that pervade the Brazilian agrarian structure for centuries, generating political conflicts between the peasantry and landowning. In this historical context, emerges from the social movements the fighting for new demands, among them the construction of an educational proposal that meets the desires organized as social class, to meet the specificities of the field, which differs from the rural education to be developed during the movement itself. The survey was conducted by analysis of documentary sources, such as the Law of Guidelines and Bases of Education; Curriculum Guidelines of Field Education; decrees; Opinions and other sources the Secretary of State of Paraná Education, the sources of the Secretary of Agriculture of Paraná and documents of Landless Workers Movement, besides others which are made relevant during the development of this work. We also use the literature review, theoretical basis for questioning and the object of study.

Keywords: rural education; field education; social movements; agrarian reform.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARCAFAR SUL: Associação das Casas Familiares Rurais do Sul
ATER: Assistência Técnica e Extensão Rural
BM: Banco Mundial
CBCAR: Comissão Brasileira Americana de Educação de Populações Rurais
CNE: Conselho Nacional de Educação
CONTAG: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT: Comissão Pastoral da Terra
CUT: Central Única de Trabalhadores
EDURURAL: Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste
ERCs: Escolas Rurais Consolidadas
FHC: Fernando Henrique Cardoso
FUNDEPAR: Fundação Educacional do Estado do Paraná
FUNTERRA: Conselho do Fundo de Terras do Rio Grande do Sul
GERA: Grupo Executivo de Reforma Agrária
GTI: Grupo de Trabalho Interministerial
IBRA: Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INCRA: Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA: Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MÁSTER - Movimento dos Agricultores Sem Terra
MDA: Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB: Movimento de Educação de Base
MEPF: Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MIRAD: Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário
MOBRAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PIN: Programa de Integração
PMDB: Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNRA: Plano Nacional de Reforma Agrária
PQE: Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná

PROAGRO: Programa de Garantia da Atividade Agropecuária
PROCERA: Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária
PROEM: Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
PROMUNICIPIO: Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município
PRONASEC: Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para o meio rural
PRÓ-RURAL: Projeto de Apoio ao Pequeno Produtor Rural
PROTERRA: Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria do Norte-Nordeste
PSD: Partido Social Democrata
PT: Partido dos Trabalhadores
PTB: Partido Trabalhista Brasileiro
SEC: Secretaria de Educação e Cultura
UDN: União Democrática Nacional
UDR: União Democrática Ruralista
ULTAB: União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNE: União Nacional dos Estudantes
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FOTOGRAFIAS, GRÁFICOS E QUADROS

Fotografia 1 – Escola Visconde de Cairu	99
Gráfico 1 – População paranaense (1940-2000).....	85
Quadro 1 – Metas do 1º PNRA para o quadriênio 1985/1989	48
Quadro 2 – Esquema de programas previstos no 1º PNRA	49
Quadro 3 – Brasil: assentamentos de reforma agrária no Governo de Fernando Henrique Cardoso – 1995/1998.....	56
Quadro 4 – Brasil: assentamentos de reforma agrária no Governo de Fernando Henrique Cardoso – 1999/2001.....	56
Quadro 5 - Brasil - Assentamentos Rurais – 1979 – 1999.....	65
Quadro 6 - 1996/1999 - Brasil - Número de ocupações e número de famílias - participação do MST.....	66
Quadro 7 – Recuperação e reparos realizados em unidades escolares, concluídas em 1961.....	90
Quadro 8 – Recuperação e reparos programados para serem realizados em unidades escolares durante o ano de 1962.....	90
Quadro 9 – Matrículas em estabelecimentos de ensino primário em 1966	96
Quadro 10 – Matrículas em estabelecimentos de ensino primário em 1967	97

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	x
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - QUESTÃO AGRÁRIA E RESISTÊNCIA CAMPONESA	21
1.1 Registros históricos da ocupação agrária brasileira até a década de 1930....	22
1.2 A questão agrária: latifúndio e propriedade privada no Brasil pós 1930.....	28
1.3 A política agrícola e a vida camponesa durante o regime civil-militar	33
1.4 A problemática fundiária no início da Nova República	46
1.5 A questão agrária a partir da Constituição de 1988.....	52
1.6 A luta dos movimentos sociais pela conquista da terra	60
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO RURAL PARANAENSE A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX	69
2.1 Elementos históricos sobre a educação rural no Brasil e no Paraná até 1960	71
2.2 A legislação educacional e a educação rural paranaense.....	83
2.2.1 O Paraná na década de 1960: legislação e reformas educacionais.....	86
2.2.2 Da Lei 5.692/71 à Lei 9.394/96: Elementos históricos e seus reflexos na educação paranaense	101
2.2.3 O governo Lerner e Requião: as políticas educacionais e a luta dos trabalhadores do campo.....	113
2.3 Os embates no processo para a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo	120
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
FONTES	142
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	145
ANEXOS	151

INTRODUÇÃO

Desenvolver um estudo que elabore uma abordagem sobre a trajetória das escolas rurais e a constituição de uma política de educação do campo, não se deu de modo casual. Nesta problemática tenho me identificado profissionalmente e também como ex-aluno de uma escola rural¹.

Atualmente, atuo como secretário escolar na Escola Municipal Marechal Deodoro, Município de Pato Bragado – PR. Essa escola, nucleada, recebeu um grande contingente de alunos de várias comunidades rurais, principalmente durante as décadas de 1980 e 1990, período este, que milhares de escolas rurais tiveram suas atividades cessadas no Paraná. Como ex-aluno de uma dessas escolas rurais, despertou-me o interesse pela realização da análise da atuação do poder público sobre a trajetória da educação ofertada no meio rural paranaense.

A situação do meio rural foi tratada por muitos anos com descaso pelos governos e oligarquias rurais, os quais se constituíram em um período que remonta as capitâneas hereditárias enquanto forças dominantes e hegemônicas sobre os povos que viveram e vivem no meio rural. Neste sentido, tornou-se de grande importância desvelar e problematizar a ocupação do meio rural brasileiro, buscando compreender o processo histórico excludente sobre a educação ofertada aos camponeses, a qual, inicialmente não se atribuía muita utilidade, pois no trabalho com a terra, não haveria muita importância ter acesso ao mundo do conhecimento.

Deste modo, torna-se necessário problematizarmos as representações ideológicas e simbólicas da classe dominante que forjaram a construção de uma consciência dos próprios camponeses em relação a não importância da educação para o mundo em que estavam inseridos e a constituição de um movimento contra-hegemônico² em busca de uma educação pensada para o campo.

¹ Estudei as séries iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Rural Gustavo Alfredo Diesel, entre os anos de 1991 a 1994, na localidade denominada Linha Km 05, situada no interior do Município de Pato Bragado - PR.

² Consideramos como contra-hegemônico as orientações que buscam por meio de lutas sociais, transformar a ordem vigente, buscando estabelecer um novo modelo de sociedade. A atuação dos camponeses visa através de organizações sociais, estabelecer a luta social pela terra, imbricada pelo viés educativo.

Historicamente a educação ofertada no meio rural brasileiro esteve relegada a planos inferiores em relação à educação da cidade, sendo tratada ao longo dos anos pelo poder público, com políticas compensatórias e condenada a desempenhar suas funções à sombra das determinações, procedimentos e conteúdos próprios das escolas urbanas. Portanto, na maioria das ocasiões que a escola rural esteve em pauta, tinha por objetivo atender a momentos de crises, como por exemplo: o êxodo rural, os altos índices de analfabetismo presentes no campo, o processo de modernização da agricultura, e atualmente atendendo às reivindicações dos movimentos sociais.

Tornou-se evidente a forma marginalizadora e excludente da educação ofertada aos camponeses, reduzindo a função da escola rural ao ensino elementar, multisseriado, onde se trabalhavam conteúdos de cartilhas elaborados pela classe dominante, transformando a escola em um mecanismo de perpetuação, realidade que estava posta, não apresentando um modelo de ensino que contemplasse a realidade do meio que estava inserida.

Em meados dos anos de 1990, com os avanços das discussões promovidas por meio da organização e luta dos movimentos sociais do campo, com destaque o MST, juntamente com representantes de universidades, órgãos governamentais e outras instituições comprometidas com a educação, foram criados grupos de trabalho, com a finalidade de problematizar e romper com a forma excludente de educação praticada no campo, por meio da institucionalização de novas formas de se olhar a educação, na luta por uma educação que aconteça no local onde os sujeitos vivem e com uma proposta de educação construída com sua participação.

Dessa forma, com o auxílio de redes solidárias, os movimentos sociais tiveram inigualável importância na construção de políticas “públicas”. Vale lembrar que a luta por uma educação do campo é histórica e os movimentos sociais já estavam com uma ampla caminhada nestas discussões.

Nesse sentido, visando situar nosso objeto de estudo, propomos desenvolver uma reflexão sobre a questão agrária brasileira, a fim de compreender os conflitos gerados na luta contra o latifúndio ao longo dos séculos, que foi empreendida pelos movimentos sociais organizados, com destaque a Comissão Pastoral da Terra – CPT e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, pela reforma

agrária e por um novo projeto de sociedade. Para tanto, abordaremos aspectos da trajetória histórica da educação ministrada no meio rural, refletindo sobre as reivindicações dos movimentos sociais organizados, que resultaram em políticas educacionais e na formulação de diretrizes nacionais e estaduais para uma educação do campo.

A problemática se pauta em um trabalho investigativo sobre o processo de constituição da categoria *Educação do Campo*³, emergente da conjuntura histórica de lutas travadas por movimentos sociais ligados ao campo. Estes movimentos reivindicam o direito de uma educação voltada aos diversos tipos de trabalhadores que estão vinculados de alguma forma à vida e ao trabalho rural, sob a ótica de uma educação compreendida dentro dos processos sociais de formação do ser humano.

Ao abordar o conceito *Educação do Campo*, temos percebido que é um tema que apresenta certas controversas, quando tratado dentro de uma definição categórica. Para Antônio Munarim, “a expressão ‘Educação do Campo’, no aparelho de Estado substitui apenas parcialmente a definição de ‘Educação Rural’ que permanece em políticas públicas e estatísticas oficiais” (MUNARIM, 2010, p. 18). Apesar de ser uma expressão recente, o mesmo autor destacou que:

Na história da construção do conceito de “Educação do Campo” o escopo da “Educação Rural” é tomado como uma referência a ser superada, teórica e politicamente. Supostamente em sentido contrário a Educação Rural, a nova concepção reivindica a categoria de educação universal, ao mesmo tempo em que se direciona no sentido da construção da identidade e autonomia das populações do campo (2010, p.18).

³ Conforme definição atribuída pelas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo: “A Educação do Campo é uma política pública que nos últimos anos vem se concretizando no estado do Paraná, assim como no Brasil. Uma política pública pensada, mediante a ação conjunta de governo e sociedade civil organizada. Caracterizada como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, que tiveram negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo. A construção das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo é mais um passo importante na afirmação da educação como um direito universal, pois vem auxiliar o professor a reorganizar a sua prática educativa, tornando-a cada vez mais próxima da realidade dos sujeitos do campo, criando assim um sentimento de pertencimento das crianças e adolescentes, que vão ter na escola um trabalho educativo com sentido em suas vidas. A intenção é que as Diretrizes possam motivar os professores na observação e apropriação da riqueza que o campo brasileiro oferece à ampliação dos conhecimentos escolares.” (PARANÁ, 2006, p. 09).

Compreender as vivências da população do campo, torna-se um meio de análise das políticas educacionais voltadas a esta categoria educacional. Roseli Salete Caldart ao definir algumas concepções sobre a Educação do Campo destaca que:

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade educacional da população que vive do trabalho do campo e tomando posição no confronto de projetos de educação: contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”), a afirmação da educação como formação humana, omnilateral e de perspectiva emancipatória, vinculada a projetos históricos, luta e construção de longo prazo. (2010, p. 20).

Pautando-nos em algumas destas questões já levantadas, investigaremos a institucionalização desta modalidade de educação na legislação educacional brasileira e, principalmente na paranaense. Objetivando compreender a constituição da proposta da educação do campo, buscando desvelar questões teóricas, políticas e ideológicas imbricadas nesse processo, elaboramos um estudo que aborde os debates e embates presentes no processo histórico de reivindicação de direitos por uma educação pensada para o campo, em contra partida ao modelo de educação rural instituído até então.

O recorte temporal da pesquisa adota como marco inicial o ano de 1961, ano em que foi implantada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 4.024/61. Por intermédio desta lei, pretendemos compreender sua abordagem em relação à educação rural em nível nacional. No Estado do Paraná adotaremos como ponto de partida, a Lei nº 4.978/64, que institui o Sistema Estadual de Ensino. Passaremos também pela análise da Lei 5.692/71, a qual fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências e a Lei n. 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional. Consideramos principalmente os desdobramentos desta legislação nacional em âmbito estadual. Como marco final definimos o ano de 2006, quando foram implementadas as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo no Estado do Paraná.

Quando se aborda as leis de cunho nacional que regem a educação brasileira, estas serão consideradas dentro de uma perspectiva mais abrangente. Conforme pontuou Roberval Eloy Pereira:

O território brasileiro com suas cinco regiões heterogêneas tem sido um grande obstáculo na implementação de políticas sociais. Além do mais, diferenças regionais devem ser levadas em consideração quando se estudam as disparidades entre as regiões urbanas e rurais (2002, p. 36).

E considerando que o território brasileiro é marcado por contrastes e disparidades entre as diferentes localidades, as leis que são aplicadas em uma região, muitas vezes, não se aplicam do mesmo modo ou intensidade a outras. Assim, por vezes, as leis colaboram por fracassar a identidade e cultura da população inserida no meio rural, pois elas são aprovadas sem o devido cuidado em avaliar a real situação vivida por estas comunidades. Todavia, notamos que as conquistas em relação aos direitos legais no campo educacional são importantes, porém, nem sempre suficientes para consolidar a educação do campo. As conquistas relativas à educação por si só não dão conta de alterar a realidade de exclusão e dominação constituída ao longo dos séculos.

Percebemos que grandes desafios são atribuídos às escolas do campo, na construção de um modelo de educação que transforme as relações ideológicas, por meio das quais são fundamentadas as relações sociais intrínsecas à lógica do sistema capitalista. Por intermédio de um modelo como este, que se busca uma ressignificação dos valores do trabalho na perspectiva de princípio educativo e nas formas de expressão da humanização, visando uma educação para a cidadania.

Do mesmo modo, o que por vezes ainda permanece destas escolas desativadas e/ou destruídas, e de acordo com interesses de alguns grupos políticos, são raros documentos em arquivos de prefeituras. Como exemplo dessa documentação pode ser citado, livros de matrícula, cadernos com anotações de notas e avaliações, alguns livros ata e de chamada, fotografias, entre outros.⁴

⁴ “Na atualidade, não há discórdia entre os historiadores de que as fontes ou documentos são os componentes indispensáveis para a sistematização do conhecimento histórico. O que diferencia os estudos é a forma de identificação, uso e interpretação. As fontes não falam por si, como afirmam os positivistas, mas são, de fato, os vestígios, as testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo, por isso respondem como podem por um número limitado de fatos.” (CASTANHA, 2011, p. 311).

O diálogo com as fontes agrega novas evidências para a pesquisa, auxiliando para uma maior compreensão da realidade estudada. Fontes das mais diversas foram utilizadas no decorrer deste trabalho, quando não conseguimos respostas nos documentos analisados, buscamos dados em bibliografias, visando a compreensão da relação entre passado e presente na história, problematizando as contradições que permeiam as vivências das comunidades rurais, percebendo o jogo de interesses presente na sociedade.

A legislação educacional constitui-se em um importante instrumento na pesquisa histórica, a qual cumpre uma função ideológica na sociedade, pois de acordo com Castanha:

Entendo que as leis relacionadas à educação constituem-se como fontes históricas documentais da mais alta importância para se produzirem conhecimentos histórico-educativos. Todavia, não basta analisar a legislação de forma mecânica, ou seja, a lei pela lei, sem (ou só) estabelecer ligações entre o poder político hegemônico, sem fazer conexões entre a legislação educacional e o projeto político social ou a própria prática social, sem considerar as reações (incorporações/resistências) da sociedade ou setores diretamente afetados pelas medidas legais etc. (2011, pp. 319-320).

Dessa maneira, a legislação educacional constitui-se como uma síntese de múltiplas determinações, pois representam todas as contradições presentes na sociedade, não são apenas um instrumento de manipulação, mas um instrumento de mediação e consenso das contradições sociais. Dessa maneira, a legislação desempenha um importante papel neste trabalho, “[...] enquanto fonte histórica e enquanto instrumento de luta pela construção de igualdades sociais.” (CASTANHA, 2011, p. 327).

Ao desenvolver uma análise sobre o contexto histórico-educacional, notamos que a inserção da demanda escolar do campo no meio urbano passou a ser idealizada pelos governos estaduais e municipais, principalmente nas décadas de 1970 a 1990. Característico de todo esse processo é a desterritorialização que evidencia prejuízos sociais e um desaculturação das pessoas do campo, pois as mesmas passam a ser condicionadas a desenvolver seus hábitos diários em detrimento dos acontecimentos urbanos. Ou seja, em diversas situações as famílias do campo passaram a ter suas vidas permeadas por horários, reuniões, eventos que

marcam o dia-a-dia da criança que vai à escola no meio urbano. Assim, a população residente no meio rural, passa a ter que se adequar a um contexto, um tanto deslocado do modo de vida rural.

Investigar a trajetória das escolas rurais e o movimento de implantação das escolas do campo no Paraná, leva-nos a romper com uma ideia de massificação do ensino, onde os sujeitos do campo surgem como consumidores de um “plano de ação educacional” imposto pelos governantes. É dentro destas instâncias de cunho teórico e investigativo que gostaríamos de reafirmar a importância para a história da educação de um trabalho como este, o qual nos propomos realizar. Esta é uma pesquisa que propõe abordar a trajetória e as lutas presentes, por uma educação vinculada à cultura e as necessidades humanas, ou seja, a uma concepção de educação que emerge dos trabalhadores, em especial de uma educação que reconheça a diversidade do povo brasileiro.

Trataremos com centralidade no desenvolvimento desta pesquisa, o processo de lutas, interesses e reivindicações na elaboração e implementação da proposta de educação do campo. Procuraremos entender qual o momento histórico vivido pela educação brasileira, em que ocorre essa passagem de uma nomenclatura de Educação Rural para Educação do Campo. Dentro das possibilidades das leituras procuraremos verificar quais os mentores deste processo, e, assim, entender em que se pautavam seus interesses naquele momento.

Este trabalho está organizado em dois capítulos. O primeiro, intitulado: *Questão agrária e resistência camponesa*, apresentaremos uma reflexão histórica, buscando evidenciar os conflitos existentes no meio rural brasileiro, a partir da organização dos movimentos sociais do campo na luta pela terra.

O segundo capítulo, o qual recebeu o título: *A educação rural paranaense a partir da segunda metade do século XX*, apresentaremos um esboço, por meio do qual propomos uma discussão sobre elementos históricos percorridos pela educação rural brasileira e paranaense, buscando por meio da legislação educacional, problematizar as reivindicações dos movimentos sociais a favor da elaboração de uma proposta educacional voltada para os povos do campo.

CAPÍTULO I

QUESTÃO AGRÁRIA E RESISTÊNCIA CAMPONESA

No presente capítulo apresentamos algumas reflexões acerca do campo educacional e do desenvolvimento agrário brasileiro, procurando refletir sobre os primórdios da educação formal de nosso país, bem como a forma de estruturação do meio rural, a partir da posse, da propriedade e da utilização das terras, principalmente a partir dos anos de 1930. Esta década pode ser considerada como o momento em que houve a crise do modelo agroexportador, propiciando uma caracterização de elementos que deram início a uma nova fase na história econômica brasileira, com consideráveis influências no sistema agrário.

A bibliografia produzida em torno desta questão é nova se comparada com a sua história. “A rigor, o primeiro grande debate de idéias e teses que interpretavam, de maneira diferente, as origens e características da posse, da propriedade e uso da terra no Brasil, somente aconteceu na década de 1960.” (STEDILE, 2005, p.16).

Dessa forma, a partir de um olhar de certo modo hegemônico sobre a interpretação da questão agrária no Brasil, nos propomos no decorrer deste primeiro capítulo, discorrer sobre alguns acontecimentos históricos sobre essa problemática, considerando a ocupação agrária e a organização de resistência articulada pelos camponeses.

A sociedade brasileira sofreu e ainda continua sofrendo as consequências da estruturação capitalista do meio rural. Ao longo da história educacional brasileira, não está difícil perceber a desigualdade da educação ofertada aos dominantes e aos dominados, a qual continua perpetuando até os dias atuais. Consequências dessa continuidade são notadas cada vez mais pelo distanciamento entre pobres e ricos, com o aumento da concentração de renda na mãos de poucos e a miserabilidade em grandes proporções. A essência da educação não-formal está no cultivo dos saberes da comunidade passados de geração a geração onde todos aprendem e ensinam.

Temos ciência que a elaboração de uma teorização bem sólida sobre a presente problemática é ampla e complexa; no entanto, objetivaremos apresentar um estudo sobre o qual propomos expor os principais aspectos políticos, sociais, econômicos e educacionais, que permearam as transformações no meio rural brasileiro.

1.1 Registros históricos da ocupação agrária brasileira até a década de 1930

Ribeiro, ao analisar a composição das matrizes étnicas do povo que mais tarde compôs a chamada “civilização brasileira”, afirmou que esta descende de inúmeros povos indígenas que percorriam, principalmente a costa do atlântico. Nos últimos séculos, índios do tronco linguístico tupi passaram a se instalar ao longo da costa atlântica, como também na costa dos rios Paraguai, Guaporé, Tapajós, entre outros. (1995, p. 29).

Os povos que habitavam essas terras, das quais hoje em parte, correspondem ao território brasileiro, não se configuravam como uma nação ainda, pois não adotavam o regime de propriedade privada. Ao considerar o período de 50.000 a C. a 1.500 d C., Stedile afirma que:

Para efeito do estudo da questão agrária nesse período, sabe-se que esses povos viviam no modo de produção do comunismo primitivo. Organizavam-se em agrupamentos sociais de 100 a 500 famílias, unidos por algum laço de parentesco, de unidade idiomática, étnica ou cultural. Não havia entre eles qualquer sentido ou conceito de propriedade dos bens da natureza. Todos os bens da natureza existentes no território - terra, águas, rios, fauna, flora - eram, todos, de posse e de uso coletivo e eram utilizados com a única finalidade de atender às necessidades de sobrevivência social do grupo. (2005, p.18-19).

Conforme os recursos naturais tornavam-se escassos em determinadas regiões, esses povos deslocavam-se para outras localidades, caracterizando-se como povos nômades.

Por volta dos anos de 1500, conforme registros históricos, novas correntes migratórias chegaram ao nosso continente, em especial os europeus. Recorremos mais uma vez as contribuições de Stedile, o qual afirma que:

Os portugueses que aqui chegaram e invadiram nosso território, em 1500, o fizeram financiados pelo nascente capitalismo comercial

européu, e se apoderaram do território por sua supremacia econômica e militar, impondo as leis e vontades políticas da Monarquia portuguesa. No processo da invasão, como a História registra, adotaram duas táticas de dominação: cooptação e repressão. E, assim, conseguiram dominar todo o território e submeter os povos que aqui viviam ao seu modo de produção, às suas leis e à sua cultura. Com a invasão dos europeus, a organização da produção e a apropriação dos bens da natureza aqui existentes estiveram sob a égide das leis do capitalismo mercantil que caracterizava o período histórico já dominante na Europa. Tudo era transformado em mercadoria. Todas as atividades produtivas e extrativas visavam lucro. E tudo era enviado à metrópole europeia, como forma de realização e de acumulação capital. (2005, p.19-20).

Inicialmente buscou-se a exploração das riquezas minerais para transformá-las em mercadorias, mas como as terras eram férteis, e com grande potencial para o cultivo de produtos, que antes eram importados da África e Ásia, os colonizadores portugueses buscaram investir na produção agrícola, para atender a demanda de produtos que o mercado europeu necessitava.

O modelo de produção nessa época era o da *plantation*⁵ que estava atendendo aos interesses capitalistas, sendo caracterizado como um modelo agroexportador, onde cerca 80% da produção da colônia era destinado à exportação, de acordo com estatísticas de meados do século XIX.

Assim, dentro de um processo amplo de exploração das riquezas e longe de ser uma realidade recente, ao desencadearmos uma análise mais acurada sobre o tema percebemos que historicamente, já desde a constituição das Capitâneas Hereditárias de 1534⁶, é que as chamadas terras brasileiras passaram a ser de posse daqueles ligados diretamente ao Rei de Portugal. O principal objetivo neste processo de “conquista” da terra era o de tomar conta de uma vasta extensão territorial, a qual Portugal dizia ser de sua posse. Ao mesmo tempo, a chamada Lei das Sesmarias foi colocada em prática. Um dos principais objetivos desta Lei era de

⁵ É uma palavra de origem inglesa para resumir o modelo empregado nas colônias, o qual caracterizava-se pela forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de área contínua, onde se praticava a monocultura de produtos destinados à exportação.

⁶ As Capitâneas Hereditárias, de acordo com INNOCENTINI (2009): “Eram quinze lotes que formavam doze capitâneas, que iam da Ilha de Marajó, a norte, até o sul do Estado de Santa Catarina. Foram definidas como faixas lineares de terra, que ignoravam os acidentes geográficos, e iam do litoral da costa do Brasil até o Tratado de Tordesilhas. Portanto, inicialmente apenas 20% da América do Sul pertenciam a Portugal por este Tratado, que determinava como espanholas as terras situadas além de 370 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde (sendo uma légua o equivalente a 5,9 km)”.

punir aquele proprietário que não semeasse e fertilizasse a sua área de terras, passando então a mesma para outra pessoa que tinha interesse em cultivá-la.

Conforme Innocentini:

O sistema de capitanias cumpriu os objetivos ao preservar a posse da terra para Portugal, lançando os fundamentos da colonização, com base no tripé constituído pela grande propriedade rural, pela monocultura de um produto de larga aceitação na Europa e pelo trabalho escravo. (2009, p. 12).

O que se percebe desde o início da chamada “colonização” do Brasil é que as terras já passaram a se concentrar nas mãos de algumas pessoas. Todavia, é possível perceber que o sistema de capitanias por si só já se constitui em um fator determinante para chegar ao modelo fundiário que persiste na atualidade.

É neste contexto de exclusão a propriedade da terra que Stedile, ao referir-se sobre a questão agrária no Brasil no final do século XVIII e primeiras décadas do século XIX, destacou que:

Em relação à propriedade da terra, a forma adotada pelos europeus foi a do monopólio da propriedade de todo o território pela Monarquia, pela Coroa. Assim, o fato de a propriedade de todo o território ter sido exclusiva da Coroa, não havendo propriedade privada da terra, determina que a propriedade da terra não era capitalista. Porém, para implantar o modelo agroexportador e estimular os capitalistas a investirem seu capital na produção das mercadorias necessárias para a exportação, a Coroa optou pela "concessão de uso" com direito à herança. [...] A "concessão de uso" era de direito hereditário, ou seja, os herdeiros do fazendeiro-capitalista poderiam continuar com a posse das terras e com a sua exploração. Mas não lhes dava direito de venderem as terras, ou mesmo de comprarem terras vizinhas. Na essência, não havia propriedade privada das terras, ou seja, as terras ainda não eram mercadorias. (2005, pp.21-22).

Em meados do século XIX, com as pressões inglesas sobre a coroa Portuguesa, com o introduzir o trabalho assalariado, tendo em vista a abolição da escravatura, e na tentativa de impedir que ex-escravos se apossassem de terras, foi promulgado em 1850, a Lei nº 601. Esta Lei implantou no Brasil o regime de propriedade privada de terras, pois até então a terra era considerada um bem da natureza e sem valor comercial. Também, alguns cidadãos, passaram a ter o direito de tornarem-se proprietários dessa terra, podendo transformar sua concessão de

uso, em uma propriedade de cunho privado, e com isso passaram a ter possibilidade de comprar e vender terras. Essa base legal instituída pela Lei nº 601, garantiu o direito de propriedades de terras em nosso país.

Contudo, mesmo que a lei garantisse a comercialização de terras, nem todos tiveram acesso à propriedade. Aos escravos ou ex-escravos, por exemplo, era impedida a comercialização de terras. Muitos destes apresentaram resistência frente ao sistema que se formava e da situação de exploração a que se encontravam. A formação de quilombos apresentava-se como elemento de organização daqueles trabalhadores que resistiam à sua condição social. Conforme Stedile:

Por outro lado, a história das lutas sociais e das revoltas populares registra muitas mobilizações nesse período. E um dos fatores de desestabilização do modelo agroexportador baseado na utilização da mão-de-obra do trabalhador escravizado é a revolta deste em relação às suas condições de vida e de trabalho. (2005, p. 23).

Em 1888, com a libertação dos escravos e também com o impedimento destes em se tornarem camponeses, devido a Lei de Terras que os limitou de se apossarem dos terrenos; estes se encontravam literalmente pobres e despossuídos de qualquer bem material. Desse modo, passaram a ser obrigados, como alternativa de sobrevivência, a vender o seu trabalho e habitarem nos piores terrenos que não mais interessavam aos capitalistas, ou seja, os morros e manguezais; originando as primeiras favelas nas cidades brasileiras.

A presença do latifúndio foi marcante na formação econômica brasileira, por esse meio, a grande propriedade ficou restrita a poucos, polarizando desta maneira as riquezas geradas por intermédio do desenvolvimento econômico. As pequenas propriedades tiveram sua expansão regulada e limitada, desde a Lei nº 601, de 1850, por meio da qual se buscou restringir a propagação das pequenas propriedades fundiárias, garantindo dessa maneira o domínio e controle da massa trabalhadora. A propósito dessa legislação Swain argumentou que:

A própria legislação que regulamenta a propriedade da terra (desde 1850 com a lei das terras devolutas) representa um obstáculo intencional ao crescimento do número das pequenas propriedades fundiárias, dentro da ótica da dominação e do controle da mão-de-obra. Assim, colocar a terra à venda a preços excessivos torna-se um entrave à propriedade familiar, especialmente para os imigrantes. A ocupação precária da terra mantém-se, até os dias de hoje, como

um dos meios mais eficazes e mais controvertidos para se ter acesso à propriedade. A violência para obtenção dos direitos sobre a terra é constante na história agrária do Brasil. A falsificação de documentos (grilagem) tem invariavelmente como resultado a morte ou expulsão dos ocupantes precários. (1988, pp. 20-21).

As pequenas propriedades representavam uma ameaça ao sistema latifundiário, o qual necessitava de mão-de-obra em grande quantidade, com baixo custo, além da busca por novas propriedades de terras férteis.

No caso da região Sul do Brasil, mantém-se em situação periférica, em relação à cafeicultura até meados dos anos de 1930, predominando a pequena atividade agrícola e pecuária de subsistência. Diferente dos demais Estados do país onde preponderou o latifúndio, no Sul criou-se uma economia de caráter regional, principalmente nas décadas de 1930 a 1940, quando se estenderam os planos de colonização dirigidos, o que marcou de modo definitivo a estrutura agrária desta região.

Caio Prado Junior (1978) ao abordar a questão do desenvolvimento do país, problematiza aspectos históricos de suma importância sobre a estruturação do capitalismo e da industrialização do Brasil. Ao desenvolver a tese sobre a evolução histórica brasileira nos aspectos da formação econômica e social do país, o autor afirma que o desenvolvimento é “[...] condição precípua para assegurar ao país e à generalidade de seu povo o conforto e bem-estar material e moral que a civilização e cultura modernas estão capazes de proporcionar.” (1978, p. 17). Afirma ainda que as particularidades históricas presentes em cada país, devem ser consideradas para compreender o curso histórico que configurou o desenvolvimento ou subdesenvolvimento da nação.

A base do desenvolvimento e subdesenvolvimento do Brasil está em seu passado de subordinação colonial e o seu ingresso no campo econômico mundial que se deu de modo periférico, possuindo sua essência pautada na exportação de produtos primários, característica essa, que não alterou significativamente até meados dos anos de 1960, pois não foram criadas bases sólidas que incluíssem a grande parcela da população marginalizada.

A formação de uma economia nacional integrada é prejudicada pela larga participação estrangeira de capital, pois a posição ocupada pelo Brasil como

exportador de gêneros primários e importador de manufaturados tornou o país dependente de capitais externos.

Efetivamente a histórica brasileira apresenta, no curso de seu desenvolvimento, desde os primórdios até os nossos dias, acentuada continuidade. Não ocorre nela nenhuma solução apreciável dessa continuidade, e o caráter e sentido desta coletividade que constitui o Brasil tal como ele ainda se apresenta no essencial e fundamental, se marcou, como aliás vemos, desde os primeiros passos da colonização. [...] No sistema internacional e universal assim constituído – ou que se foi constituindo depois do encerramento da Idade Média – o Brasil figuraria como um território, em seguida uma coletividade humana em vias de integração e afinal um país e propriamente nação, de natureza marginal e periférica, destinada a servir de campo para o exercício e os objetivos daquela atividade mercantil característica, no mundo moderno, dos povos europeus ou de origem europeia. Nisto consiste o fundo, e podemos dizer a substância da formação e evolução brasileiras. (PRADO JUNIOR, 1978, pp. 28-29).

Ao discorrer sobre a questão do desenvolvimento, Prado Junior elaborou uma crítica sobre a necessidade de “[...] acompanhar o processo histórico brasileiro e destacar nele tanto a direção na qual a colonização o orientou e o caráter inicial que lhe imprimiu [...]”. (1978, p. 29). Ao interpretar a questão agrária no Brasil, Caio Prado Junior afirmou:

A situação do Brasil se apresenta de forma distinta, pois na base e origem da nossa estrutura e organização agrária, não encontramos, tal como na Europa, uma economia camponesa, e sim a mesma grande exploração rural que se perpetuou desde o início da colonização brasileira até nossos dias; e se adaptou ao sistema capitalista de produção através de um processo ainda em pleno desenvolvimento e não inteiramente completado (sobretudo naquilo que mais interessa ao trabalhador), de substituição do trabalho escravo pelo trabalho juridicamente livre. (1979, p. 158).

Ao longo deste sub-item tivemos como propósito apresentar elementos históricos sobre a ocupação do meio rural brasileiro. Notamos que as lutas das populações que residem no campo, são remotas em nosso país. Há séculos que muitas famílias estão batalhando pela posse da terra para viver com dignidade, enfrentando o modelo de produção capitalista, e resistindo a exploração e expropriação por ele imposto. O modelo capitalista de uso da propriedade da terra

submete toda a vida social das pessoas às exigências mercadológicas, como também a própria mercantilização da vida.

1.2 A questão agrária: latifúndio e propriedade privada no Brasil pós 1930

Em meados do século XX, o Brasil apresentava uma modesta industrialização (modelo nacional desenvolvimentista), dessa maneira os setores industriais estavam com seu mercado em expansão, necessitando ampliar o mercado de consumo interno. Naquele contexto, grande parte da população era formada por trabalhadores rurais vinculados as grandes fazendas de café. Estes trabalhadores não detinham a posse da terra e praticamente não eram consumidores de produtos industrializados.

Com o abalo provocado pela crise 1929, na base que visava a manutenção do lucro do setor agro-exportador por meio de uma política de valorização dos preços da cultura cafeeira, a qual teve início em nos primeiros anos do século XX, o modelo apresenta uma certa estagnação. A crise gerada no mercado externo provocada pela queda do preço do café impõe a necessidade de se produzir no mercado interno bens de consumo que antes eram importados, alavancando dessa maneira a produção industrial interna. Oliveira, ao contextualizar esse período afirma que:

A Revolução de 1930 marca o fim de um ciclo e o início de outro na economia brasileira: o fim da hegemonia agrário-exportadora e o início da predominância da estrutura produtiva de base urbano-industrial. (OLIVEIRA, 2003, p. 35).

Nesse contexto, havia um momento favorável à realização de uma reforma agrária, uma vez que os interesses dos industriais chocavam-se com os interesses dos grandes proprietários de terras. Entretanto, assim como na maioria dos países latino-americanos, no Brasil, também não houve confronto entre a oligarquia agrária e a burguesia industrial, pois a economia ainda era baseada na produção do café. Portanto, quem ainda detinha o poder político era a oligarquia rural. Neste sentido, Sorj destacou que:

No período que se inicia na década de 1930, de transferência do eixo de acumulação do setor agrícola exportador para o setor industrial, a produção agropecuária continua a expandir-se, embora a um ritmo menor que a industrial, porém suficiente tanto para suprir as

necessidades do crescente mercado interno como para gerar as divisas necessárias para sustentar as importações de insumos e maquinarias necessárias ao processo de industrialização por substituição de importações. Embora ela tenha conseguido absorver parte importante do crescimento demográfico do setor a agricultura foi uma fonte de força de trabalho para o setor urbano-industrial, tendo sua população relativamente decrescido em relação à população urbana. Este desenvolvimento por sua vez se deu sem modificações básicas da estrutura fundiária ou nas relações de produção. (1998, p. 08).

Com as influências da questão agrária, a crise do modelo agroexportador, como também a crise política e institucional do país, na década de 1930, marcou uma nova fase da história econômica de nosso país. Naquele contexto, buscou-se a integração do emergente proletariado industrial ao sistema político burguês, por meio de uma legislação corporativista, organização política em partidos de caráter populistas e organizações sindicais. Para Sorj:

Essas transformações não se efetivaram para o setor rural, onde as condições de reprodução da força de trabalho continuaram a verificar-se dentro dos padrões de dominação tradicional de caráter clientelístico. A participação *dentro do novo jogo institucional* por parte dos grupos rurais dominados era praticamente nula, já que a grande maioria da população rural era analfabeta, não votava e aquela que o fazia era geralmente orientada diretamente pelos seus patrões. (1998, pp. 13-14).

No período que compreende os anos de 1930 a 1945, conhecido como a *Era de Vargas*, pelo Brasil ser governado por Getúlio Vargas, foram elaboradas duas Constituições para o país, ambas criadas com objetivo de beneficiar os interesses das classes dominantes, com poucas referências sobre os problemas ligados à questão agrária, ficando caracterizado uma subordinação econômica e política do setor agrícola ao setor industrial.

A Constituição de 1934, “Em seu artigo 113, parágrafo 17, dispunha que o direito da propriedade não poderia ser exercido contra o interesse social ou coletivo.” (STRAZZACAPPA; MONTANARI, 1999, p. 30). Fica claro neste artigo, a garantia da valorização social da terra. No entanto, na constituição outorgada em 1937, foi omitida a referida garantia, praticamente não trazendo benefícios aos trabalhadores camponeses, apenas garantindo benefícios aos trabalhadores dos setores da indústria e comércio.

Em 1946, no governo de Erico Gaspar Dutra, foi promulgada outra Constituição, onde surgiram propostas de reforma agrária. “Estava assim retomando o princípio da função social da propriedade, tão defendido nas leis sesmarias e desprezado pelos pretensos colonizadores.” (STRAZZACAPPA; MONTANARI, 1999, p. 31).

Na Constituição de 1946, estava estabelecida a realização de uma reforma agrária em nosso país, visando atender às reivindicações sociais, inclusive indenizando as terras em que haveria as desapropriações. No entanto, pouco saiu do papel a proposta inovadora constante nesta lei, uma vez que a efetivação das desapropriações ocorreu de maneira muito lenta, devido aos problemas jurídicos criados pelo próprio governo, além da falta de verbas para efetivar de modo consistente essa proposta de reforma agrária, enfim poucos foram os avanços nesse aspecto.

Com alianças da oligarquia agrária e a burguesia industrial constituíram-se os setores industriais vinculados à agricultura, os quais se dedicaram a produzir insumos agrícolas, como também no setor industrial se dedicaram ao beneficiamento de produtos. Constituiu-se nesse contexto, a burguesia agrária, que passou a modernizar a agricultura brasileira, destinando produtos ao fomento do mercado interno e à modernização das grandes propriedades rurais.

Os camponeses foram levados a se enquadrarem às regras do mercado, a fim de fornecerem mão de obra de baixo custo para os setores da indústria. Desse modo, foi estimulado o êxodo rural, com a finalidade de os filhos dos camponeses trabalharem na indústria, e mantê-los nas cidades.

A partir da obra *A Questão Agrária*, de Prado Junior, Coutinho fez a seguinte análise sobre a situação dos trabalhadores do campo:

[...] Caio Prado enumera inúmeras formas de coerção extra-econômica sobre o trabalhador rural, o que cria para esse “uma situação especial de dependência e constrangimento que não existe para o trabalhador urbano”: o proprietário exerce sobre a pessoa do seu morador, por exemplo, uma dominação que vai além do uso de sua força de trabalho adquirida no mercado, já que interfere na esfera do consumo (obrigação de comprar no “barracão”) e no seu direito civil de organizar a própria vida privada (impedimento de morar com a família ou de receber visitas, etc.). (2005, p. 227).

Coutinho ao abordar a situação da classe trabalhadora rural até os anos de 1960, afirma que ainda restavam resquícios herdados sobre essa forma de ditadura dos domínios rurais, por meio do qual os grandes proprietários eram praticamente os únicos “cidadãos”, tal forma de domínio se manteve há séculos sofrendo poucas alterações ao longo do tempo.

No campo da integração econômica, percebemos que o setor agrícola contribuiu para a expansão capitalista por meio de exportações e importações, com o crescimento do mercado interno, principalmente nas das décadas de 1950 e 1960.

Nesse período, com transformações na sociedade global, há um considerável aumento na militância política, principalmente em setores rurais. “Ocorre, então, uma deterioração crescente das relações de dominação tradicional no campo, além do surgimento de organizações sindicais de pequenos produtores e trabalhadores rurais [...]”. (SORJ, 1998, p. 14). Os movimentos reformistas passaram a reivindicar ao governo de João Goulart, a reforma agrária, uma vez que o latifúndio era um dos principais empecilhos no desenvolvimento da força produtiva na agricultura, além de prejudicar o crescimento do mercado interno para o setor da indústria nacional. O presidente com ideias progressistas entendia a fundamental importância da realização de uma reforma agrária no país, para que houvesse a sua modernização.

Uma das ações concretas desse período foi a aprovação da Lei nº 4.914, de 02 de março de 1963, conhecido como o Estatuto do Trabalhador Rural, apresentou-se como um dispositivo legal, por meio do qual, os trabalhadores rurais puderam organizarem-se politicamente e através de sindicatos, melhorando significativamente a vida no campo.

Entendemos que o estabelecimento de medidas legais não alteraram a curto prazo as condições históricas vivenciadas pelos camponeses, no entanto foi um mecanismo que impediu que os grandes proprietários de terras explorassem excessivamente os trabalhadores do campo. A questão agrária não se restringiu aos problemas fundiários, pois abrigava os problemas enfrentados pelos povos que habitam o meio rural.

De acordo com Sorj:

As mobilizações no período do Governo João Goulart adquiriram características de confrontação e polarização crescentes, levando à

unificação de grande parte da burguesia em torno do golpe de Estado que se contrapunha ao movimento reformista, cortando, portanto, as perspectivas de uma transformação da estrutura fundiária a partir de um processo de mobilização popular. Contudo, a problemática de integração dos trabalhadores rurais dentro da estrutura de dominação do Estado burguês continuou, e embora a solução durante o regime civil-militar tenha sido em grande parte a utilização dos aparelhos repressivos como forma de controle social, algumas medidas foram tomadas no sentido de integração ideológico-institucional dos trabalhadores rurais. (1998, p. 15).

Havendo possibilidade de uma revolução camponesa, o governo militar promulgou a Lei nº 4.504 em 1964,⁷ que dispõe sobre o Estatuto da Terra, o qual preconizava critérios de desapropriação muito precisos, organizando o sindicalismo rural e atrelando-o ao Estado, por meio do qual objetivava aliviar tensões sociais. No entanto, por meio desta lei, não houve a intenção de realização de uma reforma agrária maciça, como reivindicavam os trabalhadores da terra, permanecendo dessa maneira, praticamente inerte a estrutura fundiária brasileira.

Analisaremos no tópico a seguir, de forma mais detalhada, os elementos que discutirão a política agrícola e a vida camponesa, tomando como recorte temporal o período de vigência do regime civil-militar no Brasil.

⁷ No campo educacional, o Estatuto da Terra, praticamente não previa avanços. Estava voltado para a realização de uma reforma agrária, a qual não priorizava a promoção social, mas dava ênfase a modernização econômica. Ao longo do documento, apenas três artigos mencionam a educação. A primeira passagem que aborda a educação, consta no Capítulo IV “Da Execução e da Administração da Reforma Agrária”, Artigo 34 que trata do “Plano Nacional de Reforma Agrária” onde no item IV traz o seguinte texto: “a hierarquização das medidas a serem programadas pelos órgãos públicos, nas áreas prioritárias, nos setores de obras de saneamento, educação e assistência técnica.”; Uma segunda passagem que faz alusão à educação, está na seção que trata “Do Imposto Territorial Rural” no artigo 50, que trata sobre o valor do imposto, prevendo no item “b” do 3º parágrafo que: “segundo o grau de dependência e de participação do proprietário nos frutos, na administração e nas responsabilidades da exploração do imóvel rural; em função das facilidades concedidas para habilitação, educação e saúde dos assalariados - coeficientes que diminuam o valor do imposto de um a três décimos, na forma a ser estabelecida na regulamentação desta Lei.” Em uma terceira referência à educação, fica claro que o Estatuto da Terra visa atender aos interesses econômicos vigentes na época, conforme descrito no Artigo 73, do Capítulo III “Da assistência e Proteção à Economia Rural”: “Art. 73. Dentro das diretrizes fixadas para a política de desenvolvimento rural, com o fim de prestar assistência social, técnica e fomentista e de estimular a produção agropecuária, de forma a que ela atenda não só ao consumo nacional, mas também à possibilidade de obtenção de excedentes exportáveis, serão mobilizados, entre outros, os seguintes meios:” “[...] XI - educação, através de estabelecimentos agrícolas de orientação profissional;” “[...] § 1º Todos os meios enumerados neste artigo serão utilizados para dar plena capacitação ao agricultor e sua família e visam, especialmente, ao preparo educacional, à formação empresarial e técnico-profissional: a) garantindo sua integração social e ativa participação no processo de desenvolvimento rural; b) estabelecendo, no meio rural, clima de cooperação entre o homem e o Estado, no aproveitamento da terra.” O artigo 73, foi suprimido recebendo uma nova redação dada pela Lei nº 6.746, de 1979), a qual passa a não fazer mais menção à educação. (BRASIL, 1964, Lei 4.504)

1.3 A política agrícola e a vida camponesa durante o regime civil-militar

É notória a participação das forças armadas na vida política do país, a participação do exército estava presente em praticamente todos os marcos históricos que envolviam momentos de crise do país, e isso se intensificou com o golpe de Estado de 1964.

Após a renúncia do presidente Jânio Quadros, seu vice, João Goulart assume o mandato entre os anos de 1961 a 1964. Nesse período as elites brasileiras estavam enfrentando momentos de crise tanto econômica como política. A crise econômica estava baseada na redução de investimentos e a consequente diminuição do capital externo. Conforme Germano:

A crise política se manifesta quando os aparelhos de Estado não podem mais garantir nem a 'seletividade específica de classe', necessária à estabilidade do processo político, nem a reprodução da dominação política da burguesia em sua estrutura institucional e com a composição do pessoal político existente quando é preciso então reestruturá-los de modo significativo. (1994, p. 49).

A adoção por parte de Goulart a uma política internacional independente, como por exemplo a nacionalização do petróleo e a aprovação da lei que limitava benefícios das multinacionais, bem como a ociosidade de terras nas mãos de grandes latifundiários, colocou em risco interesses norte-americanos bem como da burguesia.

Desse modo tornou-se notório o caráter burguês que engendrou o golpe de 1964, que contou além da participação das classes dominantes e setores da classe média, com o empreendimento de multinacionais a intervenção das forças armadas para execução do golpe civil-militar.

O estopim do golpe centrava-se dentre os motivos acima elencados, como também pelo plebiscito da convocação de uma nova constituinte e a intencionalidade de Goulart em nacionalizar refinarias de petróleo estrangeiras bem como a realização de uma política de reforma agrária.

Notamos que a situação em que se encontrava o país estava muito além da questão agrária e o empobrecimento da população rural. Mesmo considerando que elas foram de grande importância para a conjuntura, o país se encontrava em um momento de grandes contradições ideológicas e políticas.

Não se tratou apenas de um golpe contra o Governo de João Goulart, justificado no fato do presidente apoiar os grupos de esquerda, ou em decorrência da falta de habilidades do presidente em lidar com a crise conjuntural. A respeito das características do golpe Jones afirmou:

Os motivos e, sobretudo, os objetivos do Golpe, ao que as evidências parecem indicar, eram outros, e estavam fortemente marcados pelas posições políticas e ideológicas derivadas da “doutrina Monroe” e, em especial, da sua concretização na “política preventiva”, estruturada no início do século, e que lançava as primeiras bases para o “direito” de intervenção dos Estados Unidos nos assuntos internos dos países latino-americanos sob o pretexto de combater “a anarquia reinante e as ‘transformações políticas indesejáveis’, e, mais tarde a ‘ameaça do comunismo.’” Essas posições doutrinárias dos Estados Unidos assumiram grande relevância no contexto da Guerra Fria. (2003, pp. 155-156).

Estes indicadores demonstram que o golpe de 64, instituiu uma ditadura civil-militar de 21 anos, caracteriza-se na mais longa ditadura da América Latina, marcada pela violência e repressão.

Os povos do campo há muito tempo já vinham reivindicando melhores condições de vida. A elite agrária sempre esteve bem representada em todas as instâncias governamentais, contudo, a tentativa de implantar qualquer meio em que se buscasse a reforma no país aumentava os inimigos do presidente.

Nessa conjuntura, a politização das lutas sociais, assustou as elites políticas conservadoras e as oligarquias agrárias, principalmente pelas dimensões organizacionais das reivindicações rurais com as lutas urbanas. As manifestações apresentavam certa organicidade em busca de direitos trabalhistas, como também na reivindicação das terras devolutas, objetivando o acesso e a permanência no campo, contrapondo os interesses dos grandes latifundiários e rompendo, de certa forma com os laços de dominação por eles impostos sobre a subordinação do trabalho.

Esses processos tomaram maiores dimensões, com novos e mais efetivos mecanismos no pós 64, na política fundiária dos governos militares que deram continuidade a formas de apropriações privilegiadas e legitimações questionáveis. Em especial, utilizaram-se da repressão e violência contra as populações pobres

ligadas ao campo, sob pretextos que visavam atender determinados objetivos políticos em cada conjuntura.

Um documento de grande importância para o estudo e interpretações das questões agrárias da época da ditadura, trata-se da mensagem nº 33, por meio da qual, o General Humberto de Alencar Castelo Branco, encaminhou o Projeto de Lei do Estatuto da Terra para o congresso. A mensagem nº 33 expressa de modo sintético as diretrizes de governo para a política fundiária proposta pelo regime civil-militar. Na mensagem, o General orientou o governo que se instalava, mesmo que de modo amplo e superficial, nos encaminhamentos para as soluções que se faziam necessárias de acordo com as exigências conjunturais do período. A mensagem de Castelo Branco expressou o seguinte:

Não se contenta o projeto em ser uma lei de reforma agrária. Visa também à modernização da política agrícola do País, tendo por isso mesmo objetivo mais amplo e ambicioso; é uma lei de Desenvolvimento Rural. Além da execução da reforma agrária, tem por objetivo promover o desenvolvimento rural, através de medidas de política agrícola, regulando e disciplinando as relações jurídicas, sociais e econômicas concernentes à propriedade rural, seu domínio e uso. Busca dar organicidade a todo o sistema rural do País, valorizando o trabalho e favorecendo ao trabalhador o acesso à terra que cultiva. Daí a denominação do projeto que por constituir um verdadeiro Estatuto da Terra visa regular os diversos aspectos da relação do homem com a terra, tratando-os de forma orgânica e global. (Brasil, 2007, p. 122).

Os discursos presentes no documento apresentavam uma justificativa ideológica como também jurídica, retratando um projeto de governo os princípios que defendiam de forma sintética, porém com consistente fundamentação ao encaminhar para votação e aprovação o Estatuto de Terras. Ambos os documentos são de grande importância como fontes históricas que nos possibilitam compreender aspectos sobre o contexto em que foram elaborados, por meio dos quais, imprimiram rumos e objetivos pretendidos para o desenvolvimento do país.

Notamos que além de um olhar para o futuro, o documento registra uma forte crítica ao governo de Goulart, acusando-o por incitar expectativas demagógicas e promover o desequilíbrio social.

As tentativas de solução por encaminhamento do Governo revelaram-se todas irrealistas e inviáveis, já que o de que se cuidava

era menos de encontrar a fórmula ou fórmulas de equilíbrio, do que excitar expectativas, acenar com perspectivas de favorecimento de classes em detrimento de outras, sem sinceridade e sem o propósito de resolver o problema com equanimidade e dentro de nossas possibilidades reais. Não é lícito, porém, utilizar-se o desamparo e o desespero do povo como armas políticas. Não é honesto criar perspectivas risonhas, mas vãs e temerárias. Menos ainda quando se trata de classes desfavorecidas que não devem ser enganadas com ilusórias esperanças. [...] Foi esse o ambiente social político que o atual Governo encontrou implantado no País com relação a problema tão grave e profundo. Não poderia o Governo permitir que o problema da Reforma Agrária continuasse sendo simplesmente verbalizado por políticos inescrupulosos, que num acinte às próprias idéias que pregavam, adquiriam imensos latifúndios. (Brasil, 2007, p. 118).

Os argumentos utilizados para a deposição de Goulart justificavam a tomada de poder pelos militares. Segundo Skidmore:

Os seus adversários mais implacáveis - a UDN⁸ e os militares - começaram então a afirmar que Goulart não tinha a intenção de executar suas apregoadas reformas. Ao contrário, estava tentando polarizar a opinião pública e assim preparar o terreno para a tomada do seu governo pelo nacionalismo radical, que subverteria a ordem constitucional de dentro para fora. Com efeito, seus inimigos o estavam acusando de já ter violado a Constituição de 1946, fato que por si só o privava da legitimidade constitucional. (1988, p. 39).

Por meio deste discurso utilizado pelos partidos anti-Goulart, buscava-se alegar que sua conduta feria a constituição, com o objetivo de afastá-lo legalmente do cargo. Dessa maneira, conquistaram o apoio de civis, criando mecanismos que levaram ao afastamento do cargo.

A mensagem nº 33 apresentava uma análise com um caráter mais técnico que visava registrar a representação da realidade em que se encontrava o meio rural, por meio da qual se buscava fundamentar um discurso ideológico, que tinha como justificativa a segurança nacional.

⁸ UDN é a sigla correspondente a União Democrática Nacional, um partido político brasileiro criado a 7 de abril de 1945 e extinto em 27 de outubro de 1965. Surgiu originalmente como uma frente, ou seja, um grupo arregimentado de políticos e cidadãos sem uma agenda política específica. A causa fundamental dos udenistas era fazer oposição ao regime do Estado Novo de Getúlio Vargas e toda e qualquer doutrina originária de seu governo. Participou de todas as eleições majoritárias e proporcionais até 1965. O partido que rivalizava com a UDN era o PSD (Partido Social Democrata), que possuía representação majoritária no congresso. Sua principal força era na região nordeste, onde tinha vários governadores. Desde sua fundação a UDN perdeu três eleições presidenciais consecutivas (1945, 1950 e 1955, respectivamente), ganhando a eleição de 1960, onde apoiou Jânio Quadros, e finalmente apoiou o golpe (então denominado revolução) Militar de 1964. (Disponível em: <http://www.infoescola.com/historia-do-brasil/udn/>. Acessado em: 01/07/13).

O Estatuto da Terra, como apresentado pela mensagem nº 33, além do próprio documento, era um projeto inovador, o qual apresentava uma proposta que visava resolver os problemas quanto ao acesso à terra. O mesmo também propunha a promoção do combate ao atraso rural em que o país se encontrava e à pobreza. Ele se caracterizava numa poderosa ferramenta de alívio das tensões sociais e estimulava o desenvolvimento econômico do setor rural, tendo como projeto social a colonização de novas áreas.

Entendemos que a proposta de projeto social constante no Estatuto da Terra, apresentava um grande avanço, uma vez que representava uma lei ordinária, que visava o atendimento constante na constituição de 1946. Todavia, foi apresentado como um elemento regulamentador do preceito constitucional, criando juridicamente a possibilidade de execução da reforma agrária.

Contudo, nota-se que na prática não houve uma reforma que incorporou a população marginalizada do setor agrícola no meio rural. Pelo contrário, através do Estatuto da Terra buscou-se instituir a modernização da agricultura, por intermédio de incentivo de grandes empresas rurais, como também a incorporação da população rural em empregos nos setores industriais. A reforma agrária, por sua vez, apresentou-se como um ato que buscou a implementação de uma política que visava o desenvolvimento rural, atendendo as demandas dos setores industriais. De acordo com Jones:

Com base na regulamentação contida no Estatuto da Terra pôde, o Governo, promover, efetivamente, por um lado, um amplo processo de alienação de terras devolutas em todo o território nacional e, por outro lado, implementar um amplo e eficiente conjunto de instrumentos de políticas agrícolas e de crédito rural que, inegavelmente, deram grande impulso à produção e a produtividade do setor agrícola brasileiro. A contrapartida da implementação deste modelo foi a reprodução, nas “áreas novas” incorporadas à agricultura, da mesma concentração fundiária. Esta foi a “reforma agrária”, e, sobretudo agrícola, de fato, feita pelo regime militar. É neste sentido específico, que não procede a afirmação de que o Estatuto da Terra não foi executado. (2003, p. 168).

A normatização elaborada pelo Estatuto da Terra apresentava por objetivo dois eixos centrais, por meio dos quais buscava legitimar um projeto que tinha como meta a promoção do desenvolvimento rural. Por um lado, procurava efetivar a legitimação das terras que se encontravam em poder de particulares, por título

legítimo; e por outro, efetivar a arrecadação das terras públicas, para utilizá-las como base de sustentação no projeto do governo, podendo este, aliená-las conforme suas políticas e necessidades. Para Jones:

Assim, pode-se dizer que havia duas propostas de reforma agrária no Estatuto da Terra: uma de caráter “social” visando tão-somente à resolução de problemas de pobreza extrema e tensões sociais: esta acabaria sendo resolvida (ou reduzida, segundo alguns analistas) pelos mecanismos e instrumentos da colonização. A outra – fundada na formação de médias e grandes propriedades - priorizada e, efetivamente executada pelo Governo, básica em seu projeto, destinava-se a promover o aumento da produção e produtividade agropecuárias e à geração de excedentes econômicos, relevantes para a economia nacional e para a exportação. Esta reforma fundava-se na estruturação, fortemente incentivada e subvencionada, pelo Governo, de um complexo de empresas agropecuárias de dimensões e atividades diversas espalhadas por todas as regiões do País. (2003, pp. 186-187).

Logo após a aprovação do Estatuto da Terra (novembro de 1964), foram elaboradas leis complementares, por meio das quais, atribuiu-se a classificação dos imóveis rurais em quatro categorias classificadas em minifúndios: considerados áreas inferiores a um módulo rural, e devido a sua extensão territorial, incapazes de promover a subsistência familiar. Latifúndios: eram imóveis que tinham a extensão compreendida entre um a seiscentos módulos. Latifúndios por extensão: que eram imóveis com uma área superior a seiscentos módulos; e as empresas, que tinha área semelhante ao latifúndio, mas que eram caracterizadas pelo nível de aproveitamento do solo, que preservassem os recursos naturais e cumpriam com a legislação trabalhista. Esse último modelo (as empresas), eram consideradas as propriedades ideais de imóveis. Objetivava-se, portanto, somente nas áreas de tensão social, a conversão dos latifúndios em empresas. Conforme Medeiros:

Essa categorização, incorporada na letra da lei, cristalizou o estigma que pesava tanto sobre o latifúndio como sobre o minifúndio e estabeleceu como meta sua progressiva extinção, em nome de um padrão de racionalidade da exploração agrícola considerada como o ideal a ser atingido (a empresa rural). (2003, p. 24).

Dessa maneira, o Estado efetivava a absorção dos conflitos agrários, por meio de uma política que instituiu parâmetros que visavam uma agricultura modernizada. Paralelamente a legislação instituiu uma base legal, de definições e

enquadramentos, como também desapropriações e benefícios aos grandes imóveis, instaurando bases para disputas que se estendem até os dias atuais. Assim, de acordo com Feliciano:

O motivo pelo qual os militares não davam um caráter político-social à reforma agrária estava relacionado ao fato de acreditar que tudo se resolveria com o progresso econômico. Por meio de incentivos e subsídios fiscais, pretendiam atrair grandes empresas, e essas ao lado do latifúndio, modernizariam e aumentariam, assim, a produção, transformando o trabalho camponês em uma forma assalariada e o latifúndio em grandes empresários rurais. A esse processo denominou-se 'modernização conservadora'. (2006, p. 36).

Nessa perspectiva, os militares tinham por objetivo transformar os latifúndios em empresas rurais ligadas ao sistema capitalista, acreditando que com isso iriam resolver as questões referentes à produção de alimentos, tanto para consumo interno, como para exportações.

Ao analisar os problemas concernentes do sistema agrário brasileiro, percebemos que quando houve incentivos governamentais para a agricultura, todavia, estes foram, na maioria das vezes, apropriados privilegiadamente por determinados grupos sociais. É fato que latifúndios, receberam incentivos financeiros como também regalias por parte do governo, mas que efetivamente pouco desenvolveram suas áreas produtivas, acumulando áreas imensas e praticamente inexploradas em sua totalidade. Segundo Jones:

Após 1964, o mesmo processo volta a repetir-se, como no caso do crédito rural, do PROTERRA/FUNTERRA, do seguro agrícola - o PROAGRO, para ficar apenas nestes exemplos mais conhecidos, que raras vezes chegaram efetivamente aos "pequenos produtores" ou flagelados das secas ou das enchentes, aos quais, por suposto, eram destinados. (2003, p. 190).

Os governos militares promoveram uma considerada reforma na estrutura agrária de nosso país. Por meio da alienação de terras públicas e do reconhecimento destas posses, modificaram o perfil que caracterizava a propriedade privada de território. Os militares garantiram, nesse contexto, a chamada propriedade absoluta, que sem dúvidas continuou a dar privilégios a determinadas camadas sociais, como também promovendo um aprofundamento de exclusão social da categoria de pequenos produtores, indígenas e posseiros.

Por meio desse processo, houve o aumento de contingentes que foram marginalizados e tiveram que se integrar nos centros urbanos. Nota-se que a regulamentação de terras emitida no regime civil-militar, não representou amplamente o acesso a propriedade para os povos do campo, tampouco a legitimação das posses para essa população. Pode-se afirmar que houve a reprodução por meio de novas faces, do mesmo modelo concentracionista da Lei 601/1850. Entretanto, apesar disso, foram significativas as transformações no setor agrário, por iniciativa do Estatuto da Terra e as medidas jurídicas que o complementaram. O Estatuto da Terra possibilitou a alienação e legitimação de posses sobre grandes áreas territoriais, incorporando ao processo especulativo e produtivo grandes porções de terras à agricultura brasileira. Conforme Ianni, Apud Jones:

Durante os anos 1964-78, o Estado Brasileiro foi levado a realizar uma política econômica razoavelmente agressiva e sistemática de subordinação da agricultura ao capital. Nesses anos, o processo de subordinação da agricultura à indústria, do campo à cidade, entrou em uma fase mais intensa e generalizada do que em ocasiões anteriores de tempo recente. As medidas governamentais adotadas propiciaram a aceleração e a generalização do desenvolvimento intensivo e extensivo do capitalismo no campo. Nas atividades em que já se havia organizado uma agricultura capitalista, como na cana de açúcar, por exemplo, o poder estatal foi levado a apoiar ou induzir a concentração e a centralização do capital, juntamente com a maquinização e a quimificação do processo produtivo. (IANNI, 1979, p. 15. Apud JONES, 2003, p. 253).

Segundo este modelo, os instrumentos utilizados pelos governos militares, além das formas de alienação de terras públicas, não deixam dúvidas sobre os privilégios concedidos no que concerne à apropriação e à legitimação de terras neste período. Isto é, apenas dão continuidade ao que já vinha ocorrendo de longa data, por intermédio de atos que concediam ilegalmente posse de terras pelo processo de grilagem ou por meio de manobras administrativas.

Sendo assim, a Lei 4.504/64 (Estatuto da Terra), foi elaborada no intuito de conter a grande onda de conflitos sociais presentes naquele período, devido as desapropriações e concentrações de terras acumuladas por latifundiários. Na interpretação de Strazzacappa e Montanari:

Na realidade, o Estatuto inverteu os propósitos da reforma, ao incentivar a mecanização no campo e aumentar a safra de grãos, com a prática da agricultura extensiva (como soja, visando à exportação), sacrificando as pequenas culturas de arroz, feijão e milho. As consequências não tardam: entre 1970 e 1980 acentuou-se a migração rural, um dos fenômenos sociais mais graves do Brasil. (1999, p. 36).

No que se refere à criação de órgãos de governo instituídos com o Estatuto da Terra ou contemporâneos a ele, elencamos alguns dos principais fundados no pós-64, tais como: o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA). Criados em setembro de 1968, juntamente com o Estatuto da Terra, o IBRA e o INDA, tiveram a finalidade de investigar a lentidão dos trabalhos e irregularidades nas desapropriações de terras feitas por intermédio de ambos os órgãos (INDA e IBRA). Ao mesmo tempo, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), o qual teve pouco tempo de duração. No mesmo ano ainda, o presidente Costa e Silva, instituiu o Grupo Executivo de Reforma Agrária (GERA), para atuar na fiscalização e aceleração dos trabalhos do IBRA e INDA. (STRAZZACAPPA; MONTANARI, 1999, p. 37).

Em fevereiro de 1971, foi fundado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), sendo ele uma pasta do Ministério da Agricultura. Dessa forma, recorremos novamente aos estudos de Strazzacappa e Montanari, os quais nos alertam que o problema das terras tornou-se apenas uma questão secundária no governo militar, conforme os autores: “O que o INCRA fazia, no máximo, era conter os conflitos nas áreas onde as tensões se acentuavam. E as soluções eram sempre superficiais.” (1999, p. 37).

Com o Estatuto da Terra foram geradas condições institucionais que possibilitariam atender aos interesses sociais de eliminação dos conflitos no campo por meio da reforma agrária com base na desapropriação. No entanto, foi deixado de lado em favor de um trabalho fundado no modelo de modernização tecnológica de grandes propriedades, injetando nestas, estímulos econômicos que atribuíam incentivos fiscais e créditos baratos. A categoria de latifúndio por dimensão, que priorizava a empresa rural, preconizado na década de 1960, foi substituída em sua maior parte por grandes propriedades, principalmente em regiões de fronteiras agrícolas.

Desse modo, a década de 1970 foi marcada por inúmeras propostas que tinham por objetivo ocupar a região amazônica, efetuando sua integração com as demais regiões do país, e por meio da qual o problema da reforma agrária perdia centralidade, caindo em descaso. Nesse período, foram criados e implementados programas governamentais como o Programa de Integração (PIN), como também, o Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria do Norte-Nordeste (PROTERRA). Dessa maneira, foram investidas verdadeiras fortunas, para a construção de rodovias nessa região, além do sistema de compra a venda de terras.

Na região amazônica, no bojo do processo de modernização, houve um grande esforço do Estado em abrir fronteiras instituindo um projeto de colonização, que servia de certo modo, para atender demandas surgidas com os avanços da modernização da agricultura. Dessa maneira, “nessa região, grandes extensões de terra foram transferidas, por meio de diversos mecanismos de políticas públicas, para mãos de particulares, em especial grandes empresas do setor industrial e financeiro.” (MEDEIROS, 2003, p. 26).

Segundo o mesmo autor: “Nesse período, a colonização foi considerada pelo Estado como uma reforma agrária, um esforço de ‘levar homens sem terra a terras sem homens’, numa frase emblemática do então presidente da República, Emílio Garrastazu Médici.” (MEDEIROS, 2003, p. 26). Na ocupação dessa região, houve várias violações dos direitos humanos, em ofensivas de terras que se encontravam sob posse de povos indígenas. Os conflitos estavam presentes ao mesmo tempo em outras regiões do país, como exemplo, o caso do nordeste, onde populações também enfrentavam ameaças e expropriações de suas posses.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)⁹, teve por objetivo, estabelecer o diálogo entre as demandas sociais de luta pela terra aos propósitos do Estatuto da Terra ao longo dos anos de 1970. A CONTAG reconhecia

⁹ A CONTAG, fundada em 1963, foi a primeira entidade sindical camponesa de caráter nacional, reconhecida legalmente. Ajustou em seu interior diversas concepções e correntes de pensamento. A CONTAG nasceu em um momento crítico da atividade política do país. No ano seguinte, o Presidente da República João Goulart foi deposto por um golpe militar. Na gestão de Goulart, ocorreu a radicalização e ampliação da luta camponesa que, de um lado, forçou o governo a avançar com a proposta de reforma agrária e, de outro, jogou os latifundiários contra o regime, ou seja, o rompimento se deu justamente quando a reforma agrária entrou na agenda de reformas do capitalismo brasileiro. O governo militar depôs e reprimiu duramente a maioria dos movimentos populares e, com eles, políticos e lideranças comprometidos com as reformas de base, em especial, a reforma agrária. (Disponível em: <http://www.contag.org.br/>. Acessado em 07/07/2013).

os direitos dos povos do campo inscritos na lei, por outro lado, buscava resolver conflitos por intermédio de instâncias estatais, assumindo um caráter desapropriacionista. Conforme Medeiros:

Contudo foi a entrada da Igreja, de forma ostensiva, na luta em defesa de índios e posseiros, e a criação da Comissão Pastoral da Terra, em 1975, que deram uma nova dinâmica política aos conflitos, trazendo-os para a esfera pública por meio de sucessivas denúncias, organizando a resistência, fornecendo espaço e infraestrutura para reuniões, combatendo sindicalistas considerados pouco comprometidos com os interesses dos trabalhadores. (2003, p. 28).

A partir da segunda metade da década de 1970, novos personagens se agregaram à luta fundiária, como por exemplo, os seringueiros, o movimento dos atingidos por barragens, pequenos produtores que foram excluídos por intermédio do processo de modernização, outros trabalhadores que acabaram por compor uma camada da sociedade enquadrada na identidade política de “sem terras”¹⁰.

As profundas transformações que estavam ocorrendo no rural brasileiro, devido à modernização tecnológica implantada e suas consequências quanto à expulsão dos trabalhadores do campo, além da luta pela terra, englobam novos personagens nesse movimento de reivindicações. Por meio dessas transformações, os novos atores emergentes no processo demonstram a complexidade da questão

¹⁰ Caldart traz uma discussão sobre o termo *Sem Terra* no seguintes termos: “Quando me refiro à formação dos Sem Terra trato - inspirada em Edward Thompson - do processo pelo qual trabalhadores e trabalhadoras rurais sem-terra *fizeram-se* ou ainda *fazem-se* este novo sujeito social chamado *Sem Terra*, com uma identidade e uma consciência que os insere nos embates políticos do nosso tempo. Diz Thompson (1987: 9), ao explicar o sentido do *fazer-se* da classe operária inglesa, que se trata de compreendê-la como um processo ativo, que se deve tanto à ação humana quanto aos condicionamentos: “A classe operária não surgiu tal como o sol numa hora determinada. Ela estava presente ao seu próprio fazer-se” No caso de que aqui se trata, a paráfrase possível me parece ser: os sem-terra não surgiram como sujeitos prontos, ou como uma categoria sócio-política dada, mediante o ato de criação do MST. Sua gênese é anterior ao Movimento e sua constituição é um processo que continua se desenvolvendo ainda hoje, embora, tal como no caso da classe operária analisada por Thompson, já seja possível identificar um momento da sua história em que se mostra como identidade melhor definida. Este momento corresponde ao final da década de 80 e início dos anos 90, do final do século XX. Ser Sem Terra é também mais do que lutar pela terra; *Sem Terra* é uma identidade historicamente construída, primeiro como afirmação de uma condição social: *sem-terra*, e aos poucos não mais como uma circunstância de vida a ser superada, mas como uma identidade de cultivo: *Sem Terra do MST!* Isto fica ainda mais explícito na construção histórica da categoria *crianças Sem Terra*, ou *Sem Terrinha*, que não distinguindo filhos e filhas de famílias acampadas ou assentadas, projeta não uma condição, mas um sujeito social, um nome próprio a ser herdado e honrado. Esta identidade fica mais forte à medida que se materializa em um *modo de vida*, ou seja, que se constitui como *cultura*, e que projeta transformações no jeito de ser da sociedade atual e nos valores (ou anti-valores) que a sustentam.” (CALDART, 2001, pp. 211-2012).

agrária brasileira, especificamente por meio das relações constituídas. Até mesmo os pequenos produtores a deterem alguma propriedade da terra, buscavam o auxílio do estado com políticas de apoio que os possibilitassem às condições de produção para além dos confrontos com a agroindústria, em busca de uma fixação de melhores preços e condições comerciais. (MEDEIROS, 2003, p. 30). Além da crise enfrentada pelos trabalhadores autônomos, percebem-se os anseios pela redemocratização do país, a qual emergia em decorrência da situação de exclusão em que se encontram os mais diversos segmentos de trabalhadores. De acordo com Medeiros:

Os assalariados, por sua vez, seja por meio das denúncias sobre o crescimento dos níveis de miséria nas áreas onde os “boias-frias” eram a forma predominante de trabalho, seja, a partir do início dos anos 1980, por meio de mobilizações e greves, traziam a público uma outra face da modernização: as precárias condições de vida e trabalho, configuradas em emprego sazonal, salários baixos, extensas jornadas de trabalho, trabalho infantil, condições inseguras de transporte, falta de registro profissional e a conseqüente falta de garantia de direitos básicos (como descanso remunerado, férias, décimo terceiro salário, licença maternidade), favelização das periferias das pequenas e médias cidades próximas às regiões de grandes lavouras etc. (2003, pp. 30-31).

Nesse contexto, de exclusão dos trabalhadores pelo modelo de desenvolvimento aplicado na agricultura, os camponeses promoveram uma diversidade de lutas. Estas lutas questionavam os resultados do modelo de desenvolvimento que estava sendo praticado, através da qual, a bandeira para reforma agrária enquanto direito estava novamente em pauta.

No âmbito educacional, nos primeiros cinco anos da década de 1960, estavam em pauta muitos projetos sociais, principalmente referentes a reforma agrária afim de eliminar o latifúndio para seguir a frente com o projeto de desenvolvimento. Conforme Freitas:

Esse debate teve suas bases numa articulação entre os movimentos sociais do campo, partidos de esquerda e setores progressistas da Igreja Católica e gerou, entre outras conseqüências, a construção de propostas educativas que podem ser consideradas precursoras do que surgiria, na década de 1990, com a denominação de Movimento pela Educação do Campo. Algumas propostas educativas desenvolvidas nos primeiros cinco anos da década de 1960 criaram inovadoras concepções e estratégias de educação de adultos,

educação de base e educação popular. Destacaram-se, pela criatividade e pelas propostas teórico-metodológicas, o método Paulo Freire e o Movimento de Educação de Base (MEB), que reforçaram as ações dos movimentos sociais do campo: as ligas camponesas e os sindicatos rurais que passaram a se reunir na União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab) e no Movimento dos Agricultores Sem Terra (Máster). (2011, pp. 37-38).

Eram notórias as repercussões dos movimentos sociais organizados em campanhas a favor da educação e cultura popular. “Greves, mobilizações, assembléias, crescimento das organizações sindicais, surgimento das Ligas Camponesas e dos Sindicatos rurais faziam parte do contexto político da época.” (GERMANO, 1994, p. 50).

Em consequência do golpe de 64, foram extintos quase que em sua totalidade os projetos educativos que estavam em execução, havendo a desarticulação de muitos movimentos sociais, devido aos limites impostos aos segmentos populares. Os líderes destes movimentos foram perseguidos e muitas vezes exilados, assim como no âmbito universitário houve intervenções do regime civil-militar.

Apesar do novo quadro imposto pela ditadura, alguns focos de resistência se mantiveram por meio de movimentos progressistas da Igreja Católica que reiniciaram a articulação, formação de lideranças e organização de base nas comunidades. (FREITAS, 2011, p. 38).

Foram praticamente mais de duas décadas que a educação rural deixou de ocupar papel significativo nas ações governamentais. Priorizava-se a urbanização e conseqüentemente ocorria um intenso êxodo rural. Somente em meados dos anos de 1990 que o debate sobre a necessidade de uma proposta educativa que atenda às necessidades dos povos do campo, entra em pauta, desta vez, engendrada pelos movimentos sociais.

A partir da Nova República, no processo de redemocratização do país, os movimentos sociais voltaram a se articular de forma mais consistente, resgatando as raízes de propostas educativas formuladas em períodos anteriores, somando às propostas pedagógicas dos movimentos que passaram a se organizar. Nesse quadro ganhou destaque o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, o qual apresenta uma forte preocupação para além da conquista da terra, utilizando a educação como um instrumento prioritário na continuidade da luta.

1.4 A problemática fundiária no início da Nova República

A crise política enfrentada pelo regime civil-militar baseou-se em sua impossibilidade de contornar os problemas decorrentes da crise econômica, foi aclamado por diversos setores da sociedade, inclusive de camadas dominantes, mudanças sociais e políticas. Uma grande demanda de mobilizações da sociedade civil, tanto urbana quanto rural, aclamaram pela realização de eleições diretas, que ficou conhecido como *Diretas Já*¹¹. Nesse momento a Nova República¹² alimentou novas esperanças sobre a realização da reforma agrária.

Após 21 anos de regime civil-militar, em 1985, o país passou pela transição democrática, por meio da qual, logo após a morte do presidente Tancredo Neves, José Sarney assumiu a presidência da Nova República de forma definitiva e criou o Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD). Dessa forma, o Estado logo absorveu esta reivindicação popular, contudo, o governo viu-se cerceado pelas contradições inerentes de forças políticas, que apresentavam interesses bem diferenciados. Para Medeiros:

O fato de ter sido criado, logo nos primeiros dias do novo governo, um Ministério especialmente voltado para o tema não significou garantia de realização de reforma fundiária almejada pelos trabalhadores do campo. A trajetória da proposta de Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), ao longo de 1985, e o processo Constituinte, em 1987-1988, mostraram a força dos proprietários de terra (que muitos consideravam fragilizados ante o crescimento urbano-industrial) e explicitaram, tanto para os atores presentes como para os pesquisadores do tema, a complexidade do jogo de forças que se desenvolvia no interior das diferentes instâncias do Estado. (2003, p. 34).

Estava nítida a intencionalidade do presidente Sarney, de colocar em prática a reforma agrária, principalmente com a elaboração do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA) apresentado no IV Congresso da CONTAG. A necessidade de elaboração do presente plano de reforma agrária, já vinha sendo manifestada desde

¹¹ *Diretas Já* foi um dos movimentos que contou com grande participação popular, tendo seu início em 1983, no governo de João Batista Figueiredo e propunha eleições diretas para o cargo de Presidente da República. “O impulso a favor da democracia tornou-se tão vigoroso com as mobilizações das Diretas Já, em 1984, que mesmo nos governos de José Sarney, Collor e Itamar é possível localizar mudanças positivas nessa direção, sobretudo no que se refere à adoção, pelo Brasil, dos principais instrumentos internacionais nesse campo.” (CALDART, 2012, p. 624).

¹² Nova República, nome atribuído ao período posterior ao regime militar, o qual teve início em 1985 e estende-se até os dias atuais.

a elaboração do Estatuto da Terra. Contudo, até a aprovação do 1º Plano Nacional de Reforma Agrária da Nova República - 1º PNRA¹³ (por meio do Decreto presidencial nº 91.766, de 10 de Outubro de 1985, muitos retrocessos ocorreram, havendo grandes diferenciações da proposta inicial lançada no Congresso da CONTAG). (FELICIANO, 2006, p. 38).

Nota-se que os retrocessos que permearam o plano estavam vinculados a reações de forças conservadoras que seriam prejudicadas com a implementação da proposta inicial do 1º PNRA. De acordo com Feliciano:

Essa forma de organização garantiria a participação e o atendimento das necessidades dos trabalhadores rurais. Porém, declarava-se totalmente contra os grandes proprietários, fazendo com que a reação dos conservadores contra a proposta de reforma agrária florescesse. (2006, p. 38).

O documento base para o 1º PNRA enfatizou que sua formulação resultou de um amplo debate, sintetizado neste documento com o objetivo de reforçar a determinação do governo em realizar a reforma agrária. O documento apresentava a necessidade da realização da reforma agrária, além dos encaminhamentos a serem dados pelo governo para a realização desta proposta, conforme podemos perceber na própria introdução do documento:

Assim, a Proposta já debatida, tal como constou do compromisso público, transforma-se agora em Plano, o PNRA. Neste curto intervalo, a Nação não parou, as ações do Governo no setor agrícola prosseguiram, novas lições foram aprendidas e as recentes manifestações cívicas estão demonstrando que a Nova República - inclusive na questão agrária - devolveu a confiança ao Brasil. Chegou agora o momento da ação. E essa necessidade de atender a aspiração da Nação não decorre apenas do imperativo constitucional, do compromisso formal da Aliança Democrática e da

¹³ Conforme Oliveira "Em 1985, a 'Nova República' assumiu o governo para realizar a 'Transição Democrática' da ditadura. Assim, fez novas alianças no seio do poder do Estado com a anuência militar. Mas, aparentemente de forma contraditória, colocou como um de seus projetos prioritários a Reforma Agrária, prometida por Tancredo Neves ao Papa, antes de morrer. E ela, foi anunciada durante o IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais, realizado em Brasília pela CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura. Foram, feitas articulações para a elaboração do I Plano Nacional de Reforma Agrária, aprovado em 1985, segundo o Estatuto da Terra de 1964. Seus autores, foram em termos os idealizadores do Estatuto. O I PNRA já trazia retrocessos em relação ao Estatuto da Terra, como por exemplo, o artigo (artigo 2º, § 29, do Decreto nº 91.766) onde está expresso que se evitará, sempre que possível, a desapropriação de latifúndios. Outro ponto, foram os imóveis que tivessem grande presença de arrendatários e/ou parceiros, onde as disposições legais fossem respeitadas. Dessa forma, o I PNRA já apareceu trazendo distorções em relação ao Estatuto da Terra." (2007, p. 126).

opção que fez o Governo por uma firme ação no campo social. Trata-se, como afirmou o Presidente José Sarney, de resgatar uma dívida social para com milhões de trabalhadores do campo e, também, de oferecer uma resposta ao desafio do Brasil ao seu próprio destino. (BRASIL. Decreto n. 91.766 de 10/10/1985).

A meta de reforma agrária proposta pelo 1º PNRA consistia em atender 1,4 milhão de famílias no período de 1985 a 1989, conforme previsto no quadro a seguir:

Quadro 1 – Metas do 1º PNRA para o quadriênio 1985/1989

PERÍODO	FAMÍLIAS BENEFICIÁRIAS (mil)
1985 - 1986	150
1987	300
1988	450
1989	500
TOTAL	1.400

Fonte: Decreto presidencial nº 91.766, de 10 de Outubro de 1985.

Dessa forma, o 1º PNRA tinha por objetivos e metas garantir os preceitos estabelecidos no Estatuto da Terra, por meio do qual decorriam alguns princípios e diretrizes para a realização da reforma agrária.

O Estatuto da Terra procurou constituir-se em verdadeiro disciplinamento dos diversos aspectos da relação do homem com a terra, tratando-os de forma orgânica e global. Por isso, além da execução da Reforma Agrária ele prevê a promoção de Políticas Agrícolas, entendidas como o conjunto de providências de amparo à produção agropecuária através de mecanismos como crédito, seguro agrícola, preços mínimos, geração e difusão de tecnologia, sistemas de escoamento, de eletrificação e de comercialização da produção. Assim, não há como confundir os dois institutos, porém, não há como dissociá-los na aplicação prática, em busca do bem comum e da solução dos problemas fundiários. (BRASIL. Decreto n. 91.766 de 10/10/1985).

As estratégias imediatas previstas pelo documento estavam centradas em combater ao máximo possível o latifúndio, prevendo uma série de ações apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Esquema de programas previstos no 1º PNRA

NATUREZA DOS PROGRAMAS	DENOMINAÇÃO
- Básico	- Assentamento de Trabalhadores Rurais
- Complementar	- Regularização Fundiária
	- Colonização
	- Tributação da Terra
- Apoio	- Cadastro Rural
	- Estudos e Pesquisas
	- Apoio Jurídico
	- Desenvolvimento de Recursos Humanos

Fonte: Decreto presidencial nº 91.766, de 10 de Outubro de 1985.

Percebemos ao longo do documento que a reforma agrária aparecia com centralidade neste novo governo. As ações governamentais buscavam atender os interesses sociais quanto a obtenção de terras, por intermédio de assentamentos que seriam realizados em áreas desapropriáveis, e sobre as quais não estava sendo atribuída a função social da terra. Objetivava-se, assim, resgatar aspectos do Estatuto da Terra, no que tange a transformações fundiárias amplas, não restringindo somente a áreas de conflitos sociais.

O 1º PNRA também previa a participação de movimentos sociais organizados e que fossem representantes dos trabalhadores rurais. Nesse contexto, a CONTAG, era a entidade de maior representatividade, apresentando destaque na tomada de decisões. Contudo, a proposta sofreu rejeições em algumas frentes, como, por exemplo, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Central Única de Trabalhadores (CUT). O primeiro considerava que a proposta do 1º PNRA baseava-se em instrumentos do regime civil-militar e apresentava características muito limitadas. A segunda frente afirmava que se tratava de uma versão rural de um pacto social. Portanto, havia concepções distintas, como também estavam imbuídos diferentes interesses dos grupos sociais envolvidos nessa luta. De acordo com Medeiros:

Entre os que se posicionavam contra a reforma agrária, a mais vigorosa reação à proposta foi a dos representantes dos proprietários de terra, que, um mês após seu anúncio, fizeram um congresso nacional em Brasília para discutir o plano apresentado pelo governo.

Desse encontro nasceu uma nova organização de representação de seus interesses: a União Democrática Ruralista (UDR). Esta entidade, centrando seus esforços na crítica à proposta, também estimulava os seus associados a usarem a força no combate às ocupações de terra. (2003, p. 36).

Com a formação da UDR, podemos afirmar que esta organização ceifou as esperanças de realização de uma ampla reforma agrária. A UDR se contrapôs a instituições de representação já existentes, ganhando amplo espaço nos meios de comunicação e político, combatendo o 1º PNRA, por meio de práticas que visavam o combate a qualquer custo em defesa do direito de propriedade.

O 1º PNRA apresentou uma experiência de curta duração, deixando claro o jogo de interesses presentes sobre o aspecto econômico da terra, mostrando essa dificuldade do governo em lidar com a função social e história dos conflitos agrários, por meio dos quais as ações governamentais deixavam a desejar.

De qualquer forma, poucos foram os avanços alcançados pelo 1º PNRA, se considerado as propostas iniciais do plano que visava atender um milhão e quatrocentas mil famílias, apenas foram atendidas 83.687. Entretanto, para estes novos assentados e desprovidos em grande parte de capital financeiro, foi criada uma linha de créditos específica, a qual objetivava tratar do Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (PROCERA). Nas palavras de Medeiros:

Com a derrota da proposta do PNRA e, conseqüentemente, de uma leitura desapropriacionista do Estatuto da Terra, a grande batalha para institucionalizar canais que viabilizassem a realização de transformações significativas na estrutura fundiária deu-se na Constituinte. (2003, p. 39).

Dessa maneira, mesmo com toda luta travada em favor da reforma agrária, os interesses, principalmente difundidos por membros da UDR, que defendiam a propriedade da terra, acabaram sobrepondo os interesses populares, devido a sua grande influência no campo da política brasileira.

No aspecto educacional a década de 1980 ficou marcada pela reorganização de movimentos sociais, os quais encontram abertura para estabelecerem novas lutas. Conforme Coelho:

A Educação brasileira na “Nova República”, enquanto ação humana socialmente determinada, configura-se como de grande relevância histórica, uma vez que a mesma está-se dando em um momento da

conjuntura nacional em que amplas frentes de luta política abram-se no conjunto da sociedade, em cujo contexto vários segmentos sociais que se encontravam à margem começam a se organizar de forma mais determinada, tendo em vista uma participação mais efetiva na vida econômica, política e social do País. (1990, p. 51).

Nessa conjuntura, o processo educacional está sendo constituído como expressão da luta de segmentos sociais. São delineadas possibilidades de transformação histórica, por meio da formação de várias categorias de trabalhadores que se organizam e mobilizam em busca de uma ação conjunta, e visam uma participação mais efetiva no processo educacional, que é visto enquanto direito e necessidade básica.

No entanto, a educação assume finalidades de veicular a ideologia dominante, a ponto de formar as pessoas para o mercado de trabalho, reproduzindo as relações sociais de produção postas pelo sistema capitalista.

O avanço no processo de concentração da renda e da riqueza sob o controle decisivo do Estado e o atrelamento das políticas públicas às exigências da economia no contexto do capitalismo nacional e internacional, público e privado, com ênfase no capital privado, acabam contribuindo para a descaracterização da educação enquanto coisa pública – a educação escolar continua cada vez mais distante da maioria da população brasileira, que se encontra à margem de uma efetiva participação social, ou porque foi excluída pela própria sociedade, sem nem sequer ter acesso à escola, ou porque foi expulsa do processo ensino-aprendizagem, no interior do mesmo. (COELHO, 1990, p. 55).

Mesmo o Estado declarando a educação ser “direito de todos”, termo não pouco comum nos discursos oficiais, ele age a serviço de atender interesses de grupos que estão no poder.

Com a aprovação da Constituição de 1988, “resta saber até que ponto ou em que medida a ‘Nova’ Constituição Federal da República garantirá, na prática, a efetivação do preceito legal de ‘liberdade’, ‘igualdade’ e ‘solidariedade humana’[...]”. (COELHO, 1990, p. 56). Dado um projeto de educação pautado em uma sociedade desigual no que tange a distribuição de renda, carregada por marcas históricas de um projeto burguês de sociedade, analisamos os desdobramentos da questão agrária após a promulgação da constituição de 1988.

1.5 A questão agrária a partir da Constituição de 1988

O processo de constituinte, aberto em 1987-1988, se configurou como um espaço de muita luta política.¹⁴ Foi neste processo que milhares de trabalhadores rurais depositavam sua confiança, uma nova esperança pós-PNRA, tornando-se um momento de grandes disputas de cunho político em âmbito nacional. Estas disputas promoveram discussões sobre a reforma agrária, buscando assegurar esse aspecto na nova Constituição que estava sendo elaborada.

Contudo, a bancada ruralista¹⁵, com o apoio dos membros da UDR, conseguiram praticamente tornar a Constituição de 1988 uma lei que trouxe retrocesso no aspecto da reforma agrária. A Constituição tornou-se uma legislação pouco abrangente, atribuindo para uma legislação complementar a incumbência de elaboração e fixação de normas, além de fixar a impossibilidade de desapropriar áreas “produtivas”. Esse foi um fator que deu abertura para dificultar, por meio de ordem legal, a realização de desapropriações, tendo em vista que a definição de “produtivas”, institui margens para diversas interpretações.

Dessa maneira, de acordo com os estudos de Feliciano, podemos notar que “a década de 1980 terminou de maneira como os latifundiários tanto almejavam, isto é, sem mudanças eficazes, seja minimamente na legislação, seja nas políticas governamentais”. (FELICIANO, 2006, p. 46).

¹⁴ Oliveira ao tratar da Constituinte de 1988 e a derrota do I PNRA, destacou que: “O plenário do Congresso Nacional tornou-se, durante a Constituinte, um espaço de lutas por excelência. De um lado pelo avanço em direção a uma Reforma Agrária ampla, geral e irrestrita, de outro pelo recuo cada vez maior na proposta reformista em marcha no governo Sarney. A chamada “bancada ruralista”, com o apoio declarado da UDR, venceu a batalha parlamentar, e a Constituição de 1988 passou a conter uma legislação mais reacionária do que o próprio Estatuto da Terra. [...] Assim, os ruralistas conseguiram incluir na Constituição o caráter insuscetível de desapropriação da propriedade produtiva e transferiram para a legislação complementar a fixação das normas para o cumprimento dos requisitos relativos a sua função social da terra. Com a vitória da política fundiária dos latifundiários, o governo Sarney “sepultou” o I PNRA. Primeiro, através da Medida Provisória nº 29, de 15/01/1989, extinguiu o cargo de ministro de Estado da Reforma Agrária e do Desenvolvimento Agrário, e transferiu as atribuições do MIRAD para o Ministério da Agricultura. E, em segundo lugar, dois meses depois, pela Lei nº 7.739, de 20/03/1989, extinguiu também o MIRAD e recriou o INCRA, através do Decreto nº 97.886, de 26/06/1989, vinculado ao Ministério da Agricultura. A reforma agrária da “Nova República” terminava institucionalmente da mesma forma como os governos militares a tinham tratado, no âmbito do Ministério da Agricultura.” (2007, pp. 128-129).

¹⁵Bloco Ruralista ou bancada ruralista é um termo comumente utilizado para designar a forma de atuação dos interesses ligados à propriedade fundiária e à agropecuária no Congresso Nacional. Trata-se de um grupo parlamentar de caráter suprapartidário, que vota unificadamente somente nas proposições que possam afetar seus negócios no mercado. (FELICIANO, 2006, p. 41).

A Constituição de 1988, por meio de seu capítulo “Ordem econômica e social”, tem assegurada a função social da terra, entretanto, conforme Medeiros:

A definição de função social da terra não impediu, no entanto, que a Carta Magna contivesse um conjunto de mecanismos de bloqueio à possibilidade de uma reforma agrária tal como defendida pelas organizações representativas dos trabalhadores do campo. (2003, p. 40).

A nova legislação praticamente impossibilitou a realização de desapropriações com a finalidade de realizar uma reforma agrária no país. Conforme já exposto no texto, a nova Constituição careceria de uma legislação complementar, que regulamentasse as diretrizes para a realização da reforma agrária. Devido às grandes contradições presentes entre os movimentos sociais para com o texto da Constituição, que trouxe obstáculos para as transformações fundiárias no país, as entidades de representação dos trabalhadores do campo, se organizaram em promover uma Campanha Nacional pela Reforma Agrária. A campanha realizada pelos trabalhadores resultou na promulgação da Lei 8.629¹⁶, de 25 de fevereiro de 1993, conhecida também como Lei Agrária, a qual regulamentou critérios para a realização da reforma agrária.

Entretanto, a Lei Agrária abria margem para questionamentos. Alguns pontos de contradições estavam presentes no texto da Lei Agrária, como também a problemática se pautava para além das dubiedades da lei, pois envolvia toda uma cultura jurídica e de concepção ao que concerne à propriedade privada. Conforme as contribuições de Medeiros:

A Lei Agrária ainda manteve alguns pontos controversos, tornando as desapropriações passíveis de discussões judiciais. O mais significativo deles diz respeito à tensão existente entre os requisitos para o cumprimento da função social e a definição de que terras produtivas não poderiam ser desapropriadas. (2003, p. 42).

Fica claro no decorrer de nossos estudos que houve uma série de desdobramentos com a função de dificultar as desapropriações e a efetiva realização de uma reforma agrária em nosso país. No caso da Lei Agrária não foi

¹⁶ A Lei “Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal.” Determinando que: “A propriedade rural que não cumprir a função social prevista no art. 9º é passível de desapropriação, nos termos desta lei, respeitados os dispositivos constitucionais.” (BRASIL. Lei nº 8.629 de 25 de fevereiro de 1993).

diferente, onde novamente ocorreram delineamentos na perspectiva de burlar a realização de uma reforma agrária mais ampla.

Dentro deste contexto da luta pela reivindicação de terra, o MST ganhou uma maior visibilidade, em especial como a principal instituição interlocutora na luta pela terra. O MST também passou a ter uma atuação mais localizada. Ao mesmo tempo, também se destacaram outros movimentos sociais, como os atingidos por barragens, seringueiros, extrativistas, além da crescente representatividade da Igreja, na luta pela terra.

Em contraponto aos movimentos de reivindicação, permanecia a lógica de desapropriações que tem perdurado desde o regime civil-militar. Neste contexto, deram-se prioridades às áreas de conflitos sociais, à permanência de uma burocracia (manipulada pelos grandes fundiários), como também as dificuldades de definição do latifúndio improdutivo, onde o poder judiciário apresentou centralidade neste debate, além da instabilidade de gerenciamento do tema pelas instituições estatais.

Nos primeiros anos de mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)¹⁷, com a implantação do Plano Real,¹⁸ o governo apresentou alta popularidade. Entretanto, foi um modelo que não se manteve, pois esse quadro sofreu alterações devido à repressão e brutalidade da força policial ao combater as ações dos trabalhadores rurais.

Em sua primeira campanha eleitoral, Cardoso prometeu assentar cerca de 280 mil famílias de sem-terra, mas pouco fez nos seus primeiros anos de mandato. Cardoso tinha outras ações como prioritárias, dentre estas destaca-se a redução de barreiras comerciais, permitindo a importação de produtos agrícolas, fator este que provocou um considerável abalo no setor, tendo em vista a entrada de alimentos importados e baratos. Segundo Branford, o ministro de Reforma Agrária, nomeado

¹⁷ Cardoso esteve na Presidência do Brasil em duas gestões consecutivas, compreendendo a primeira gestão os anos de 1995/1998, e a segunda gestão os anos de 1999/2002.

¹⁸ O programa brasileiro de estabilização econômica é considerado o mais bem-sucedido de todos os planos lançados nos últimos anos para combater casos de inflação crônica. Combinaram-se condições políticas, históricas e econômicas para permitir que o Governo brasileiro lançasse, ainda no final de 1993, as bases de um programa de longo prazo. Organizado em etapas, o plano resultaria no fim de quase três décadas de inflação elevada e na substituição da antiga moeda pelo Real, a partir de primeiro de julho de 1994. (Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/portugues/real/planreal.asp>. Acessado em 14/07/13).

por FHC, relata uma conversa que teve com o então presidente do Brasil em 1995, onde comenta que:

‘Nós decidimos que não fazia muito sentido tentar intervir no processo de modernização da agricultura, que estava destruindo tantos empregos’, ele disse. ‘No mundo desenvolvido, capitalista, as cidades são lotadas e o campo é vazio. Achávamos que simplesmente não fazia sentido tentar manter as famílias rurais no campo. Não éramos arrogantes a ponto de achar que conseguiríamos reverter uma tendência do capitalismo’. (2010, p. 410).

Nessa perspectiva, fica explícito que as pequenas lavouras seriam “engolidas” pelo agronegócio. No entanto, a crescente mobilização empreendida principalmente pelo MST, conseguiu organizar uma grande onda de manifestações e ocupações de terras, tendo destaque, nessa época, o massacre de Eldorado dos Carajás, onde vários manifestantes foram mortos pelas tropas enviadas pelo governo.

Naquele período, aconteceram várias ocupações de terras pelos movimentos sociais que foram se constituindo paralelamente com o MST. Com a onda de violência presente, o governo criou o Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), sendo transformado um ano depois em Ministério do Desenvolvimento Agrário, constituindo-se em um órgão governamental de estrutura permanente. Nesse contexto, o MST ganhou destaque nacional e internacional ao organizar a Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça.¹⁹ Por intermédio dessa Marcha, diversas organizações participaram de uma caminhada à Brasília que durou meses. Essa movimentação conseguiu chamar a atenção da mídia e colocar novamente a pauta agrária no debate político.

Nos quadros abaixo, temos registrado os números de assentamentos realizados durante as gestões do governo FHC, em um levantamento feito por Feliciano, junto ao INCRA.

¹⁹ “Em 1997, o MST realizou a ‘Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça’, que partiu de três pontos diferentes do país e atravessou-o a pé por dois meses, com destino a Brasília. Seu objetivo manifesto era protestar contra a exclusão social e lembrar o massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido um ano antes. Por outro lado, visava também a dar maior visibilidade e legitimidade ao MST, carreando simpatia popular à causa da reforma agrária.” (AGUIAR, 2000, p. 137).

Quadro 3 – Brasil: assentamentos de reforma agrária no Governo de Fernando Henrique Cardoso – 1995/1998

<i>Região</i>	<i>Nº de assentamentos</i>	<i>Nº de famílias</i>
Amazônia	832	169.551
Nordeste	834	66.286
Centro-Sudeste	394	28.245
Sul	212	12.308
Brasil	2.272	276.390

Fonte: FELICIANO, 2006, p. 56).

Quadro 4 – Brasil: assentamentos de reforma agrária no Governo de Fernando Henrique Cardoso – 1999/2001*

<i>Região</i>	<i>Nº de assentamentos</i>	<i>Nº de famílias</i>
Amazônia	451	56.566
Nordeste	554	24.395
Centro-Sudeste	231	16.206
Sul	339	5.892
Brasil	1.575	103.059

*Dados computados até 27/07/2001.

Fonte: FELICIANO, 2006, p. 56.

Entretanto, conforme Feliciano, os números que estão sendo apresentados após o levantamento junto ao INCRA, são passíveis de questionamentos, devido à repetição de dados que seriam supostamente de reforma agrária, em políticas de assentamentos rurais. Nas palavras do autor:

O que tem causado intriga com relação à reforma agrária deste período é fato de o governo FHC muitas vezes ostentar e divulgar números de assentamentos que de fato não são verdadeiros. Considera regularização fundiária, colonização, reassentamento de populações ribeirinhas como a realização de projetos de reforma agrária. Vale-se de uma espécie da “matemática”, que deve ser mais bem investigada e denunciada. (2006, p. 54).

Ressaltamos que os dados utilizados pelo governo FHC, quanto ao número de assentamentos rurais, são compostos por vários projetos que foram desenvolvidos em sua gestão. Apesar de tímida, a reforma agrária, se contextualiza nesse panorama de discussão, pois quando conquistado algum direito, foi com muito sofrimento e sacrifícios dos povos que vivem no campo.

Durante o seu primeiro mandato, FHC assentou 276.390 famílias. No entanto, o programa de assentamento para a reforma agrária apresentava várias irregularidades e deficiências. Dentre estas deficiências do programa se destaca a realização de assentamentos em terras marginais, em regiões isoladas do país e,

quando receberam assistência técnica e financeira, na maior parte das vezes é de forma inadequada. (BRANFORD, 2010, p. 415).

Conforme Branford:

No segundo mandato (1999-2002), Cardoso mudou de orientação: tentou sem sucesso, promover uma reforma agrária orientada ao mercado e tentou deliberadamente enfraquecer o MST por meio de uma campanha orquestrada com a imprensa e severas reduções da assistência financeira. Perto do final do segundo mandato, o ex-assessor de Cardoso, Francisco Graziano, comentava com raiva: 'O Brasil produziu o maior – e o pior – programa de reforma agrária do mundo'. (2010, p. 415).

O contexto presente nos últimos anos do mandato de FHC, iniciou uma política que visava a supressão do movimento camponês. Essa supressão tinha por objetivo aniquilar ao máximo a força do movimento enquanto classe social presente na sociedade capitalista, por meio da despolitização de um movimento que empreendesse a luta camponesa. Assim, se criou uma situação muito difícil para várias famílias camponesas, passando por dificuldades comparadas às do período de mandato do presidente Collor. Por este motivo, com a vitória de Lula²⁰, alimentou-se novamente as esperanças de muitas famílias do movimento camponês, pois acreditavam que “finalmente o Brasil seria governado por um homem que sabia como é ser pobre.” (BRANFORD, 2010, p. 415).

Nas campanhas eleitorais de Lula, a reforma agrária aparecia como um tema central. Lula, na sua campanha eleitoral em 2002, realizou visitas a várias regiões do país, chegando aos lugares mais isolados, onde proferia sua determinação em dar terra aos sem terras, possibilitando desta forma a realização de um grande projeto social. Conforme Branford, ao se referir ao apoio prestado pelo MST na campanha de Lula, comenta que:

Não é de surpreender que, apesar de o Movimento em si não endossar abertamente a candidatura de Lula, milhares de ativistas do

²⁰ “Luiz Inácio Lula da Silva (1945-) ex-presidente do Brasil, ficou no cargo entre 01 de janeiro de 2003 até 01 de janeiro de 2011. É mais conhecido como Lula, apelido que teve que ser incluído em seu nome, para poder usá-lo em sua campanha eleitoral. Lula foi um dos fundadores do Partido dos Trabalhadores (PT), também sendo seu Presidente de Honra. Depois de três derrotas (1889,1994 e 1998) em eleições para presidente do Brasil, Lula foi eleito em 2002 e reeleito em 2006. Por ter conseguido uma avaliação positiva em seu governo, levou sua Ministra da Casa Civil, a disputar o cargo de Presidente e sair vitoriosa.” (Disponível em: http://www.e-biografias.net/luiz_inacio_lula_silva/. Acessado em 17/07/2013).

MST, tanto da liderança quanto das bases, tenham apoiado o PT nas eleições de 2002. A liderança nacional do MST também concordou, sem alardes, em reduzir o número de ocupações de terra no ano das eleições, de forma a não deixar o PT, vulnerável a acusações de aliança com um movimento “violento” que promovia “ações ilegais”. (2010, p. 417).

Com a vitória de Lula, os trabalhadores rurais acreditaram que havia chegado o momento da realização de uma ampla reforma agrária no país. As expectativas geradas durante a campanha eleitoral eram tamanhas que milhares de famílias deslocaram-se a acampamentos em todo o país, aguardando a implementação do amplo programa de reforma prometido por Lula enquanto candidato. No entanto, passaram-se meses e o governo nada havia feito a favor da implementação do programa, esquivando-se com argumentos que necessitaria colocar a casa em ordem para então realizar a reforma agrária.

Por sua vez, Lula nomeou Plínio Arruda Sampaio para elaborar um plano de reforma agrária. Sampaio reuniu-se com uma equipe de funcionários do INCRA, bem como com representantes dos movimentos sociais com a finalidade de realizar estudos e formulação do programa de reforma agrária. Sampaio, citado por Branford, comenta que:

‘Muitas pessoas que trabalhavam no MDA [Ministério do Desenvolvimento Agrário] não acreditavam no que eu estava fazendo’, ele contou. ‘A forma de pensar dominante no governo Cardoso tinha sido que a reforma agrária era desnecessária ou impossível. As pessoas encarregadas na época argumentavam que o momento histórico para a reforma agrária já tinha passado e que o capitalismo tinha dominado o campo. Eles diziam que o campesinato não tinha futuro. E acreditavam que os agricultores familiares capazes de conseguir um emprego no agronegócio deveriam fazer isso e que os que não conseguissem deveriam migrar para as cidades ou ser providos pelo governo em um programa de bem-estar-social.’ (2010, p. 419).

Com o trabalho de levantamento de dados elaborados por Sampaio, revelou que o presidente Lula teria condições de ter colocado em prática este plano, pois o presidente teria a possibilidade de realizar a implementação do mesmo por intermédio de decretos presidenciais, não carecendo mudanças constitucionais, tampouco maioria no Congresso, sendo apenas necessária vontade política.

No entanto, esse plano não saiu do papel, uma vez que Sampaio e sua equipe foram dispensados pelo ministro do desenvolvimento agrário (Miguel Rossetto), com argumentos de precariedade dos órgãos governamentais em colocar em prática um programa como esse. Assim, segundo Branford:

O primeiro mandato de Lula foi de forma estranha, um período difícil para o MST. Não há dúvidas de que no início até mesmo os líderes do Movimento estavam empolgados e otimistas. Eles não acreditam que o governo lhes entregaria a reforma agrária em uma bandeja de prata, mas achavam que a instalação de um governo de esquerda mudaria o equilíbrio do poder no país de forma a possibilitar uma mudança maior. (2010, p. 419).

Mesmo ficando claro que o governo do PT não estava realizando a implementação do tipo de reforma agrária almejada pelos movimentos sociais, houveram consideráveis melhoras quanto à questão da repressão e de auxílio do Estado. Dessa maneira, na reeleição de Lula, os movimentos sociais, principalmente o MST, se mantiveram em sua grande maioria neutros, não representando, portanto, oposição ao governo.

No decorrer do mandato de Lula, especificamente em 2005, fortes escândalos de corrupção desestabilizaram o governo, por meio dos quais, a maioria dos ativistas perderam as esperanças, devido a vários acordos políticos obscuros. Contudo, Lula com o apoio de camadas populares mais pobres conseguiu a reeleição, mas pouco se proferiu sobre reforma agrária nesse segundo momento eleitoral do presidente. No entanto, o MST não se opôs ao governo, pois visava proteger seus benefícios conquistados, “[...] em especial na área da educação, no crédito rural e nos programas de melhorias dos assentamentos.” (BRANFORD, 2010, p. 430).

Durante o segundo mandato, Lula efetivamente não foi uma exceção aos seus antecessores, tornando-se uma grande decepção aos movimentos sociais ligados ao campo. Lula foi um dos defensores do cultivo da cana de açúcar para a produção de combustíveis agrícolas, atividade agrícola que ocupa enormes extensões de terras, tirando de cena a realização efetiva da reforma agrária. Com isso Lula deu continuidade às políticas do governo anterior, frustrando esperanças.

Vimos que a reforma agrária é uma questão que se apresenta ao longo dos anos de forma bastante controversa e seu debate incomoda a muitos. A organização

em torno dela, envolve uma grande força política. Muitas foram as profecias a favor da realização da reforma agrária, mas com poucos resultados.

Nos dias atuais, o debate sobre a realização de uma reforma agrária permanece, mesmo com toda a complexidade das relações que demandam a distribuição de terras, a luta continua com considerável força e vitalidade.

A transformação profunda da sociedade aspirada pela maioria da população não pode ser posta como condição insuperável, embora no âmbito das contradições sociais presentes, nota-se as dificuldades de romperem com as estruturas de poder historicamente estabelecidas. A sociedade brasileira se caracteriza com certa fragilidade em sua articulação e mobilização para a consolidação de uma estrutura social com bases mais democráticas.

Considerando a educação ser de fato uma construção histórica e não estática, há possibilidade histórica de redimensionamento de suas diretrizes em busca de atender os anseios dos vários segmentos que compõem a sociedade brasileira, em busca de um modelo de educação mais democrática e comprometida com a sociedade.

No Capítulo II, será abordado de forma mais específica a questão educacional ofertada nos diferentes períodos históricos da educação brasileira e paranaense, buscando discutir os principais elementos históricos que resultaram na elaboração de uma proposta de educação construída para atender as especificidades dos povos do campo.

1.6 A luta dos movimentos sociais pela conquista da terra

Discorrer a respeito dos movimentos sociais desencadeados no Brasil, em especial os mais organizados, remete-nos para uma melhor compreensão da realidade no campo brasileiro. Não faremos uma análise aprofundada destes acontecimentos, apenas objetivamos situar o leitor perante uma realidade que se formou a partir da constituição da estrutura fundiária do país.

Assim, refletir acerca das experiências desencadeadas por grupos que lutam nos movimentos sociais na e pela terra, tem se constituído numa releitura dos processos e experiências dos movimentos sociais populares. Ao verificar as literaturas sobre o tema da estrutura fundiária é possível ter a compreensão de que

este tema se mantém atual, especialmente porque aqueles que estão envolvidos com este processo são sujeitos de sua própria história. A partir da organização em grupo e com os movimentos sociais é que trabalhadoras e trabalhadores, excluídos de um processo mais amplo de distribuição fundiária, se fazem sujeitos no direito e na conquista da própria terra.

Temos visto que as últimas décadas do século XX e os anos iniciais do século XXI carregam muito da similitude que tem marcado a distribuição de terras no Brasil, a qual tem dado continuidade a uma preservação da estrutura fundiária marcada pela grande acumulação do capital.

Em uma análise mais prévia, constata-se que historicamente a questão agrária do Brasil e as lutas sociais travadas pelos trabalhadores do campo se confundem no processo de formação social do país. Considerando tais aspectos e a organização da sociedade brasileira desde o início de um processo de “civilização”²¹ tem-se visto que o mesmo está pautado em uma política agrícola onde um dos pilares do projeto adotado identifica-se com a produção agrária.

Perante o quadro de inquietações no meio rural a população do campo tornaram-se sujeitos questionadores da ordem estabelecida, atuando em um sentido de resistência ao modo de produção capitalista, especificamente quando o bem da terra se concentra nas mãos de poucas pessoas, as trabalhadoras e trabalhadores organizam-se enquanto sujeito coletivo. Nesta formação e formatação, em grupo, colocam em xeque as ordens ditadas de cima para baixo, as ordens que os massacraram e mais especificamente que os expulsaram do contato com a terra.

Nesta luta em que os trabalhadores buscam uma inserção no campo, mais especificamente a partir da década de 1960, é que os movimentos sociais se organizam de modo mais efetivo. Assim, ainda antes do golpe militar de 1964 surgem as chamadas Ligas Camponesas, as quais se caracterizaram enquanto um movimento camponês que teve seu início no ano de 1954 em Pernambuco. As Ligas Camponesas foram extintas em 1964, após serem perseguidas e colocadas na ilegalidade. (STEDILE; FERNANDES, 2005, p. 16).

²¹ Aqui se compreende que o território brasileiro não foi descoberto pelos portugueses. Levando-nos a questionar em que medida isto implica em um processo de civilização. É de conhecimento que a vinda dos portugueses, dentre outros aspectos de destruição, resultou no massacre dos povos nativos.

Podemos destacar ainda que antes do golpe de 1964, os movimentos sociais tiveram no Sul do Brasil a experiência do Master (Movimento dos Agricultores Sem Terra) – fundado no norte do Rio Grande do Sul em 1958, mas que teve forte atuação de 1960 a 1964, e que esteve sob a influência do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB)²². Este era um movimento que pressionava o governo estadual a realizar assentamentos e funcionou de 1958 a 1964, quando também foi colocado na ilegalidade e perseguido. De acordo com Stedile e Fernandes:

A decadência do Master começou quando Leonel Brizola saiu do governo, em janeiro de 1963, e porque ele não conseguiu se constituir como um movimento social autônomo. Estava muito vinculado ao antigo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). De maneira geral, de 1962 a 1964, o PTB assumiu a mesma orientação da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e passou a organizar sindicatos. Já as Ligas, não. Estas se mantiveram mais independentes, com base na bandeira de luta 'Reforma agrária na lei ou na marra', e, mais do que os sindicatos, se constituíram como a referência da luta pela reforma agrária. (2005, pp. 17-18).

O que se percebe é que mesmo havendo perseguições aos grupos organizados, os trabalhadores que os integravam apresentavam uma consciência de organização e de luta pela terra, pela reforma agrária, seja por intermédio dos partidos políticos, sindicatos ou movimentos autônomos que foram reprimidos.

Posteriormente ao golpe militar, os camponeses passaram a ter o auxílio de modo diferenciado em sua organização. Contando com a contribuição exclusiva do trabalho da pastoral das Igrejas, tanto Católica quanto Luterana. O movimento denominado Comissão Pastoral da Terra (CPT), organizado em 1975, na cidade de Goiânia, contribuiu sobremaneira como mais um reforço para o desencadeamento do movimento de luta pela terra e reforma agrária no país.

Assim, a Comissão Pastoral da Terra, de acordo com Stedile e Fernandes:

Num primeiro momento reuniu os bispos da região amazônica, que percebiam o altíssimo grau de violência cometida contra os posseiros das regiões Norte e Centro-Oeste do país. O surgimento da CPT

²² O PTB – Partido Trabalhista Brasileiro foi fundado em 1945 por Getúlio Vargas e reunia lideranças do movimento trabalhista. Possuía doutrina nacionalista e tradição populista. Em 1964 foi extinto pelo golpe militar – o que ocorreu com todos os demais partidos – e refundado em 1979, sob o controle de Ivete Vargas, neta de Getúlio. Passou a reunir forças políticas conservadoras, desvinculadas de suas origens trabalhistas.

teve, inicialmente, uma motivação regional. Mesmo assim esta articulação de bispos e de padres ligados à luta pela terra representou, do ponto de vista ideológico, um avanço muito importante. De certa forma, foi uma autocrítica ao apoio da Igreja Católica ao golpe militar, sobretudo em relação aos camponeses. Com o surgimento da CPT, há um movimento de bispos, padres e agentes de pastoral, em plena ditadura militar, contra o modelo que estava sendo implantado no campo. (2005, pp. 19-20).

Importante destacar que a CPT fez um trabalho de conscientização da população camponesa, discutindo com os mesmos, por intermédio da aplicação do Concílio Vaticano II a Teologia da Libertação²³, e assim, mostrando-lhes a necessidade de se organizarem no e pelo movimento.

Característica importante em todo este processo de formação do movimento social é outro aspecto do trabalho desencadeado pela CPT, trata-se do surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)²⁴. Dentre seus principais aspectos, Stedile e Fernandes destacam que a CPT:

Teve uma vocação ecumênica ao aglutinar ao seu redor o setor luterano, principalmente nos estados do Paraná e de Santa Catarina. Por que isso foi importante para o surgimento do MST? Porque se ela não fosse ecumênica, e se não tivesse essa visão maior, teriam surgido vários movimentos. A luta teria se fracionado em várias organizações. Se o pastor Werner Fuchs²⁵, por exemplo, que começou um trabalho de organização dos camponeses atingidos pela barragem da hidrelétrica de Itaipu²⁶, no Paraná, se ele não

²³ A Teologia da Libertação se caracterizou na corrente pastoral das Igrejas cristãs que aglutinam agentes de pastoral, padres e bispos progressistas que desenvolvem uma prática voltada para a realidade social. Essa corrente ficou conhecida assim porque, do ponto de vista teórico, procurou aproveitar os ensinamentos sociais da Igreja a partir do Concílio Vaticano II. Ao mesmo tempo, incorporou metodologias analíticas da realidade desenvolvidas pelo marxismo. Dessa corrente surgiram diversos pensadores importantes, entre eles padre Gutierrez, no Peru, Clodovis Boff e Leonardo Boff, Hugo Asmann, do Brasil. A maioria dos precursores é da América Latina. (NASCIMENTO, 2009, p. 133).

²⁴ Considera-se a data de fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, o mês de janeiro de 1984, quando o mesmo se formalizou como um movimento nacional. De 21 a 24 de janeiro daquele ano, na cidade de Cascavel - Paraná, ocorreu o I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, contando com 80 representantes de 13 estados. Naquele momento ficaram definidos os princípios, a forma de organização, reivindicações, estrutura e as formas de luta do movimento.

²⁵ O pastor Werner Fuchs da Igreja Luterana e membro da CPT no Paraná acompanhou pastoralmente os agricultores atingidos pela construção da barragem de Itaipu. Sob sua liderança criou-se o movimento Justiça e Terra onde os atingidos pela barragem reivindicavam indenização da propriedade. Esta mobilização tornou-se fundamental para a origem do MST na região Oeste do Paraná.

²⁶ A hidrelétrica binacional de Itaipu foi construída durante a década de 1970, no rio Paraná, na fronteira do Brasil com o Paraguai, em Foz do Iguaçu. Suas comportas foram fechadas em 1982.

tivesse integrado à CPT, teria se formado um movimento camponês dos luteranos. (2005, pp. 20-21).

Assim, dentro de um contexto de lutas mais amplo, a CPT contribuiu de forma significativa na constituição de um movimento único e com caráter nacional que é o MST. Em um primeiro momento, de 1979 a 1984, estas trabalhadoras e trabalhadores sem-terra constituíram suas primeiras experiências, onde passaram a ter ciência de que eram herdeiros de uma resistência camponesa. Tendo conhecimento de que a questão agrária pouco ou quase nada mudaria, a não ser por intermédio de suas ações, as trabalhadoras e trabalhadores rurais começam um movimento que tomou um fôlego maior na década de 1990.

O MST nasceu, portanto, como um movimento camponês e dentro de suas pautas reivindicatórias buscou priorizar a terra, a reforma agrária e as mudanças gerais na sociedade. Assim, até meados da década de 1980 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra foi fundado nos estados do Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul. Posteriormente, no período de 1985 a 1990, o MST se territorializou nas regiões Nordeste, Sudeste, Centro-Oeste e em parte da região amazônica. Os integrantes do movimento, de acordo com Fernandes:

Ao se territorializarem, constroem as condições históricas da formação do campesinato. Ao expandirem sua estrutura, desafiam-se na busca de novas condições para a superação das suas realidades. E nessa marcha, nas experiências que desenvolvem, espacializam as memórias da luta, que servem como referências para a mística do Movimento. (FERNANDES, 2000, p. 22).

Uma das características do movimento é, a partir da conquista da terra, o desencadeamento de outras perspectivas de vida. Ao estabelecerem-se na terra por meio da ocupação, as famílias criam uma determinada conjuntura política, que se modifica a partir de negociações que envolvem sem-terra, latifundiário, governo, entre outras organizações que apoiam a reforma agrária; destacam-se ainda sindicatos e partidos políticos.

No entanto, quando há ocupação de uma propriedade, que geralmente não está desencadeando a sua função social, diferentes forças políticas passam a atuar

Todo o seu processo de construção e o represamento das águas atingiu cerca de 12.000 famílias de pequenos agricultores, os quais foram desalojados de suas terras.

na intermediação de um processo de assentamento das famílias. Nesse processo, de um lado encontram-se os latifundiários, os quais, por vezes contratam pistoleiros com o objetivo de reintegração de posse de suas terras. Por outro lado, observa-se que existe uma resistência à reintegração quando os sem-terra muitas vezes enfrentam os pistoleiros, que declina para um processo mais violento. Todavia, em muitos casos acontecem os despejos violentos, que tiveram o auxílio do próprio Estado através da polícia. Por meio desta realidade de luta que os trabalhadores engajados no movimento buscaram a conquista da terra, especificamente por intermédio dos assentamentos.

Cada ocupação pode ser classificada como uma forma de territorializar-se, desse modo, “a cada assentamento conquistado, o MST se territorializa. E é exatamente isso que diferencia o MST de outros movimentos sociais e o torna um movimento socioterritorial”. (FERNANDES, 2000, p. 33).

Mesmo agindo dentro de um contexto de lutas e massacres²⁷, os integrantes do movimento dos sem-terra podem ser pensados dentro de um processo de ressocialização. Nos quadros abaixo, de acordo com Bernardo Mançano e Fernandes (2000, p. 34), é possível observar como o desenvolvimento do movimento ocorreu desde o final da década de 1970.

Quadro 5 - Brasil - Assentamentos Rurais – 1979 – 1999

Período	Nº Assentamentos	%	Nº Famílias	%	Nº Hectares	%
1979/1994	1.193	27,5	166.378	33,1	8.942.407	37,4
1995/1999	3.180	72,5	337.064	66,9	14.909.812	62,6
Total	4.343	100,0	503.442	100,0	23.852.219	100,0

Fonte: DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra - UNESP/MST. Bases de dados: INCRA-MST-ITESP-CPT.

²⁷ Destacamos aqui o massacre de Corumbiara que foi o resultado de um conflito violento ocorrido em 9 de agosto de 1995 no município de Corumbiara, no estado de Rondônia. O conflito começou quando policiais entraram em confronto com camponeses sem-terra que estavam ocupando uma área, resultando na morte de 12 pessoas, entre elas uma criança de nove anos e dois policiais. Outro conflito violento foi o de Eldorado dos Carajás no Pará, em 17 de abril de 1996, onde dezenove sem-terra foram mortos pela Polícia Militar. O confronto ocorreu quando 1.500 sem-terra que estavam acampados na região decidiram fazer uma marcha em protesto contra a demora da desapropriação de terras, principalmente as da Fazenda Macaxeira. A Polícia Militar foi encarregada de tirá-los do local, porque estariam obstruindo a rodovia BR-155, que liga a capital a região sul do estado.

Quadro 6 - 1996/1999 - Brasil - Número de ocupações e número de famílias - participação do MST

Ano	Nº total de ocupações	Nº total de famílias	Nº ocupações feitas pelo MST	%	Nº famílias vinculadas ao MST	%
1996	398	63.080	176	44	45.218	72
1997	463	58.266	173	38	28.358	49
1998	599	76.482	132	22	30.409	40
1999	149*	29.223*	149**	60	24.519**	83
Total	1709	227.051	630	37	128.504	57

Fonte: DATALUTA: Banco de Dados da Luta pela Terra, 1999. Bases de dados: CPT – MST– INCRA.
* até abril. ** até maio.

Observam-se nos dados acima, dentre outros aspectos, que entre os anos de 1995 a 1999 foi implantado o maior número de assentamentos no Brasil. Sendo, contudo, o período que mais se ocupou terras no país. Tudo isso é fruto do crescente processo de territorialização do MST, uma vez que a partir da década de 1990 o movimento organizado integrou-se a 23 estados da federação e mais o Distrito Federal. Desse modo, notou-se uma ocupação massiva de áreas de terras, tornando-se um dos mais importantes e eficazes meios do acesso à terra.

Numa perspectiva dinâmica desse movimento social e pela amplitude do processo que por vezes se divulga nos meios de comunicação²⁸, é possível afirmar, de acordo com Fernandes, que:

Por mais que se tente impedir as ocupações, criminalizando-as e considerando-as somente como manifestações políticas, na realidade, o Estado só tem um meio para evitá-las: fazendo a reforma agrária – o que é de sua exclusiva competência, conforme a Constituição. Ao não realizá-la, o governo federal tenta incriminar os sem-terra, criando leis que os condenam se ocuparem a terra. Embora essa tem sido a forma mais eficaz de garantir a condição de vida de suas famílias. (2000, p. 35).

O modelo de desenvolvimento econômico que temos é excludente. As perspectivas de futuro para os trabalhadores são quase nulas. Especialmente quando governo e ruralistas se aliam para derrubar os chamados “invasores”. Para alcançar resultados o movimento precisa ir de encontro e bater de frente com as ordens do Estado, gerando, desse modo, os conflitos.

Segundo Maria Antônia de Souza:

²⁸ Estamos nos referindo as informações por vezes distorcidas que a imprensa propaga quando da ocupação de propriedades de grandes latifundiários.

Os movimentos sociais expressam conflitos, carências e ideologias presentes numa determinada sociedade, e que o MST está sendo caracterizado como um movimento social que possui lideranças fortemente politizadas; um conjunto de estratégias de ação que causa impacto público (ocupações e marcha, por exemplo); uma pauta de reivindicações que engloba a reforma agrária, a inclusão social, a democracia e, portanto, transformações sociopolíticas; uma composição social polarizada de um lado por lideranças com uma consistente formação ideológica e política e, de outro lado, por uma base, composta por trabalhadores rurais ou pessoas que já tiveram vínculo com a terra, cujo campo de experiência restringe-se ao trabalho com a terra, muitas vezes no formato individual, na condição de meeiro, arrendatário e posseiros. Esta parcela que compõe o movimento social possui baixa escolaridade e visualiza a ação no movimento social como uma das saídas para a sua situação de exploração e de expropriação. (2006, p. 31).

Por vezes, mesmo havendo algumas críticas atuais e/ou pontuais sobre o movimento desencadeado pelo MST fazem-se necessário ressaltar que o seu ideário enquanto um movimento social reivindicatório é o de uma luta contra o Estado burguês, contra a classe dos latifundiários. Em especial lutam pela democratização das relações sociais no campo e um desenvolvimento mais amplo do meio rural brasileiro.

A luta do MST pela elaboração de uma proposta de educação do campo transcende sua luta social para o viés educativo, objetivando a construção de uma visão de mundo crítica entre os espaços de socialização e formação política, na constituição de uma identidade política e social, tendo por meta concretizar na escola um lugar estratégico para ser desenvolvida um olhar crítico do mundo.

O nascimento da educação escolar no MST é fruto de sua mobilização constituída por lideranças, famílias integrantes do movimento, educadores e pelas próprias crianças na luta pelo direito à escola. A proposta de educação do campo, é fruto desta mobilização pela elaboração de um modelo de escola pensado nas especificidades do movimento social, para a construção de um modelo de educação que desse sentido a suas vidas.

A organização e elaboração de uma proposta pedagógica específica para as escolas do MST, bem como na formação de educadores para trabalharem em sua perspectiva, tornam a escola uma instituição incorporada na dinâmica do movimento,

a qual passa a fazer parte da luta política, atuando de forma estratégica na formação dos sujeitos.

É neste contexto de lutas que o movimento se faz. Longe de ser um movimento homogêneo, mas que propôs no campo ideológico de transformação social, um modo de produção diferenciado, sem que ocorra o acúmulo de capital. Estas mudanças são passíveis de compreensão, através de uma análise mais crítica e detalhada da Educação do Campo, em especial as especificidades trabalhadas no MST. Assim, as experiências construídas dentro do campo pedagógico, especialmente que trate das relações e práticas sociais vividas tornam-se elementos fundamentais de análise no decorrer deste estudo.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO RURAL PARANAENSE A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

A definição de Educação apresentou historicamente diferentes acepções, as quais demandam a realização de uma pesquisa específica para chegar a uma aproximação de um conceito aceito pela maioria. Consideraremos no decorrer deste trabalho a definição atribuída pela LDB 9394/96, que conceitua a educação de maneira abrangente, mas apresenta avanços em relação às legislações anteriores. Conforme a atual LDB:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Ao se referir ao conceito de educação apresentado na LDB 9.394/96, Caldart entende que a referida Lei apresenta “Uma concepção ampliada de educação que estimula um olhar mais alargado das ciências sociais e do pensamento pedagógico. Nesta direção, o MST é considerado como educador enquanto movimento social e cultural.” (CALDART, 2004, p. 11). Sua atuação enquanto movimento social, educa, constrói valores e formam sujeitos; nessa perspectiva, o MST ganhou destaque na história com a sua persistente matriz pedagógica de caráter humanista, que tem como centralidade a formação do ser humano e sua coletividade. Essa matriz apresenta uma proposta de educação diversa daquela que ao longo dos anos dominou o olhar político e pedagógico sobre a educação rural. “Onde este olhar apenas vê um povo ignorante e atrasado a ser civilizado e modernizado por políticas vindas de fora [...]” (CALDART, 2004, p. 13).

A educação ofertada no meio rural, até meados do século XX, apresentou-se de forma desarticulada, mesmo o Brasil sendo considerado um país eminentemente

agrário.²⁹ “No entanto, o planejamento educacional vem negligenciando a educação no meio rural e, quando a atende, impõe uma educação igual à planejada para as zonas urbanas.” (SPEYER, 1983, p. 17).

Os primeiros conhecimentos assimilados pelas crianças das zonas rurais estão relacionados à natureza, mas o enfoque atribuído com frequência pela escola apresenta uma prática educativa voltada para a realidade urbana.

A prática da profissão de seus pais não é valorizada, pois até o calendário escolar, não obstante a flexibilidade permitida em lei, obedece, na prática, às diretrizes urbanas e não às necessidades de plantio, colheita, cheia e vazante de rios e outros fatores característicos da vida do rurícola, que se guia mais por realidades da natureza que por tecnologias que, não poucas vezes, condicionam as necessidades dos meios urbanos. (SPEYER, 1983, p. 16).

Ao analisar aspectos históricos da educação ofertada no meio rural, notamos que ao longo dos séculos, foi priorizado o ensino dualista, que propunha uma diferenciação do ensino destinado à elite, a qual tinha como foco um ensino intelectual, e aos filhos da classe talhadora, onde priorizava-se um ensino profissional; essa demanda prevaleceu até a promulgação da constituição de 1988, que trouxe avanços ao reconhecer especificidades do meio rural, dando abertura legal para construção de uma proposta específica de educação voltada para o campo.³⁰

²⁹ De acordo com Marciane Maria Mendes “Uma primeira questão a ser discutida neste campo de estudo refere-se às diferentes denominações que tem sido atribuída ao longo da história à educação rural e que atualmente é referida como ‘Educação do Campo’. Não se trata, obviamente, apenas de uma mudança de nome; uma série de transformações aconteceu durante o último século, em decorrência dos processos de luta por escolarização para as populações que vivem no campo e essa nova denominação pretende ser indicativa de uma nova posição diante dessa Escola. A história desta educação não é recente, mas só foi percebida, jurídica e educacionalmente falando, nas primeiras décadas do século XX, quando os movimentos migratórios entre campo e cidade se intensificaram e começaram a provocar o aumento da população nas cidades. Isso fez com que se iniciassem discussões mais intensas em torno da Educação Rural no Brasil.” (2009, p. 2).

³⁰ Segundo Souza: “É importante esclarecer que os termos rural e campo possuem sentidos diferentes neste texto. O sentido da educação rural aparece quando há referência à política educacional do início e decorrer do século XX, cuja preocupação era com ações que pudessem superar o ‘atraso’ presente entre os trabalhadores e moradores do espaço rural. Já o sentido de Educação do Campo aparecerá quando estiver em destaque a ação dos movimentos sociais e as parcerias em desenvolvimento neste início de século, oriundas da dinâmica social do campo no final do século XX. É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo, destacando os aspectos da identidade e da cultura. Na atualidade, o campo aparece nas propostas educacionais dos movimentos sociais com a ideia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra.” (2006, p. 51).

A valorização do indivíduo, a sua natureza, o seu espírito, são aspectos de suma importância e que devem ser cultivados, pois sua identidade forma-se no interior de um ambiente sociocultural. A partir de materialidades gestadas dentro da comunidade em que o indivíduo está inserido, se promove seu sentido educativo mais profundo. Entretanto:

Normalmente a expressão desses valores se reflete no patrimônio cultural das comunidades humanas. Mas os valores culturais que se apresentam ao educando no meio rural estão carregados do colorido da cultura urbana, reduzindo, com frequência, os valores culturais do meio rural a uma expressão caricatural, como uma espécie de folclore pitoresco que se *estuda*: esquecendo que este folclore, para o campesino, é um valor cultura que ele *vive*. (SPEYER, 1983, pp. 16-17).

A sociedade brasileira teve sua gênese no meio rural, e foi a partir deste meio que ela se organizou. O capitalismo apresentou e ainda apresenta faces cruéis devido a sua lógica desumanizadora, deste modo, a realidade de opressão e a busca pela libertação, sempre estiveram presentes no campo.

No decorrer deste capítulo, não pretendemos fazer apologia aos movimentos sociais, mas buscaremos problematizar as contradições e limites presentes na história da educação rural, procurando no horizonte histórico, compreender as experiências que contribuíram na construção de uma proposta de educação voltada para o campo, analisando as lutas que reivindicam a formação do ser humano, com foco no processo educativo.

2.1 Elementos históricos sobre a educação rural no Brasil e no Paraná até 1960

Após a primeira Guerra Mundial, o quadro político sofreu modificações, alavancando o debate sobre a problemática da educação rural.

Mesmo a República – sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras. Dado o comprometimento dessas elites com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração dos esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas, de modo que a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos de 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o

campo em busca de áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo. (LEITE, 2002, p. 28).

Nesse contexto constitui-se o “ruralismo pedagógico”³¹, que tinha como principal objetivo conter o movimento migratório para as cidades, buscando fixar os homens no campo. Essas preocupações se pautavam sobre o esvaziamento das áreas rurais, como também o enfraquecimento do patriarcalismo e a explosão de problemas sociais nos centros urbanos.

Entretanto, o ruralismo estava voltado mais a preocupações políticas e econômicas, com a fixação do homem no meio rural, do que propriamente com a questão humanista. O ruralismo permaneceu até a década de 1930, quando a conjuntura do movimento revolucionário, “trouxeram à sociedade brasileira uma nova forma interpretativa do processo produtivo e econômico que desembocava em situações concretas de bem-estar, direitos, participação, etc.” (LEITE, 2002, pp. 29-30).

Com a Constituição de 1934, Getúlio Vargas objetivou implementar seu ideário do processo industrial, por meio do qual, a educação urbana continuou como prioridade, e o quadro da educação rural praticamente permaneceu inalterado, mantendo o homem do campo marginalizado.

A escola rural encontrava-se isolada e solitária, muitas vezes desorientando a população rural, por apresentar-se de forma antagônica aos interesses da clientela atendida.

Somente mais tarde que a educação rural começou a conquistar seu espaço; em 1937 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, que apresentava como objetivo, promover a expansão do ensino, a alfabetização, tendo observância a disciplina e o civismo. “Em 1942 a escolarização rural foi reforçada durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação, que enfatizou as tendências nacionalista-burguesas do Estado Novo” (LEITE, 2002, p. 31).

A educação durante o Estado Novo, foi um mecanismo de equacionamento das questões sociais bem como um importante veículo ideológico, por meio da política educacional direcionava-se a formação da população nos moldes da

³¹ O “ruralismo pedagógico”, tratava-se de um movimento que teve como finalidade “ruralizar o ensino primário”, fazendo que este se transformasse em instrumento de fixação do homem no campo, na busca de esvaziar as correntes migratórias. (SPEYER, 1983, p. 69).

modernização da economia brasileira. A Reforma de Capanema³², propôs ações significativas para a educação nacional, por meio da criação das Leis Orgânicas de Ensino.

Os decretos-leis que constituíram a Reforma de Capanema, embora compunham partes de um mesmo programa, deixam claro o plano secundário atribuído à educação rural, pois a Lei do Ensino Agrícola (Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946), foi elaborada de forma tardia se comparada com a Lei do Ensino Industrial (Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942). A Lei do Ensino Agrícola foi elaborada no intuito de conciliação das classes do campo. Esta intencionalidade pode ser observada nas entrelinhas de alguns de seus artigos:

Art. 2º O ensino agrícola deverá atender:

I. Aos interesses dos que trabalham nos serviços e misteres da vida rural, promovendo a sua preparação técnica e a sua formação humana.

II. Aos interesses das propriedades ou estabelecimentos agrícolas, proporcionando-lhes, de acordo com as suas necessidades crescentes e imutáveis, a suficiente e adequada mão de obra.

III. Aos interesses da Nação, fazendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

I. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.

³² A Reforma Capanema, foi uma reforma no sistema educacional realizada sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema. Essa reforma, de 1942, foi marcada pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado durante o Estado Novo. “Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945.” [...] “Em 1946, já no fim do Estado Novo e durante o Governo Provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino com diretrizes gerais, que continuou a ser de responsabilidade dos estados; organizou o ensino primário supletivo, com duração de dois anos, destinado a adolescentes a partir dos 13 anos e adultos; a legislação de ensino organizou também o ensino normal e o ensino agrícola e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Nesse momento o Ministério da Educação estava a cargo de Raul Leitão da Cunha. Foram esses os Decretos-lei: Decreto-lei n. 8.529, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino primário a nível nacional; Decreto-lei 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que organizou o ensino normal; Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC; Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.” Fonte: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_capanema.htm. Acessado em 19/06/2014.

II. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomadas uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.

III. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados. (BRASIL. Decreto-lei n. 9.613 de 20/08/1946).

A organização de uma estrutura educacional nacional que abrangesse as diferentes modalidades de ensino, apresentava motivos ideológicos na manutenção do sistema capitalista e na formação de mão-de-obra para o intento industrialista. Dessa maneira, as séries iniciais estavam direcionadas à formação de trabalhadores manuais.

A educação do meio rural brasileiro se encontrava marcada por um quadro de elevada precariedade, contanto com um alto índice de analfabetos no campo. No contexto do início da industrialização e a acentuação do êxodo rural é o momento em que a educação rural entra em pauta. Propõe-se desenvolver estratégias fragmentadas a fim de adaptar os camponeses, a atender nos novos padrões da agricultura buscando seu enquadramento ao sistema produtivo que se modernizava em detrimento do sistema industrial emergente.

A preocupação com a educação da população rural constitui-se em tema da ação do Estado no Brasil a partir dos anos de 1930. As razões por tal emergência encontram-se ligadas à necessidade de disseminação da educação das populações, o que poderíamos denominar uma civilização do trabalho no Brasil. No entanto, foi especialmente a partir da segunda metade da década de 1940 que a extensão da educação da população rural se apresentou, tanto como forma de disseminação dos valores e comportamentos emanados do meio urbano, quanto como mecanismo de fixação dos homens e mulheres do campo em seu lugar de origem. “[...] a escola primária rural deveria tornar-se um centro de irradiação dos novos valores do industrialismo, ao incorporar e refletir ela mesma tais valores.” (ANDRADE, 2014, p. 95).

A forma em que a educação rural estava organizada nesse período, colaborou para a manutenção das desigualdades sociais, estando os camponeses secundários no debate educacional, pois reforçava a vinculação de uma imagem negativa ao estilo de vida dos povos do campo. O modelo de educação que estava

posto, ao invés de incentivar a fixação das pessoas no campo, colaborou para a acentuação do êxodo rural, em busca da ascensão social nas cidades.

Hidalgo, ao elaborar estudos sobre os Projetos educativos desenvolvidos para as populações do campo em meados das décadas de 1940 e 1950, afirma que as propostas educativas, naquele contexto histórico, não são iniciativas das organizações populares para uma reforma de base, mas “[...] foram elaboradas por interlocutores de forma articulada aos projetos populistas desenvolvimentistas e à luta pela escolarização de jovens e adultos [...]” foi promovida por grupos de esquerdas marxistas visavam sua multiplicação e fortalecimento por intermédio das organizações de massas populares. (2012, p. 250).

Assim, “após um período de ‘otimismo pedagógico’ presente nos programas de educação comunitária, [...]” foi elaborada a Campanha Nacional de Educação Rural, visando atender orientações de organismos internacionais. (HIDALGO, 2012, p. 250).

Na segunda metade dos anos de 1940, os educadores ligados aos Renovadores da Escola Nova, mobilizados em torno da lei de Diretrizes e Bases (LDB), centralizam sua atuação, na área da educação de adultos, ao “programa experimental da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo orientado pelo Inep”. Em 1945 é assinado um acordo entre o Ministério da Agricultura do Brasil e a inter-American Educational Foundation, inc., que resulta na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), vinculada a esse ministério com o objetivo de coordenar a execução do Programa Desenvolvimento de Comunidades, por meio da ação de técnicos americanos e brasileiros. (HIDALGO, 2012, p. 250).

A partir da década de 1950, buscavam-se novas formas de fazer o processo educativo, visando construir uma outra forma de educação popular, passando a considerar o campo como espaço de cultura, vida e trabalho. Atribuindo um sentido de vida permitindo a preservação da identidade. Isso se deveu aos movimentos sociais ligados à Igreja Católica juntamente com as associações populares, por meio do qual estava visível a necessidade do Brasil realizar uma reforma agrária. Formularam-se princípios, os quais nos anos de 1990, culminaram em reformas educacionais, face ao movimento pela educação do campo.

Se inicialmente a educação das populações rurais efetivou-se por intermédio de projetos de educação de adultos, em 1952 é criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a qual assume a filosofia da educação como propulsora do desenvolvimento econômico e social. Atendendo aos apelos da ONU, são implementados os Centros Sociais de Comunidade e as missões rurais como estratégias para a promoção do progresso e desenvolvimento social das populações rurais. (HIDALGO, 2012, p. 251).

No contexto histórico do final da década de 1950, são elaboradas propostas voltadas para a educação rural, alavancada principalmente por instituições internacionais as quais visavam, sob ótica do desenvolvimentismo econômico, estimular a modernização da sociedade, atendendo os interesses do modo de produção capitalista, elegendo a educação como alternativa de superação dos problemas causados por este sistema econômico.

A elaboração de uma proposta de educação gerida no interior dos movimentos sociais ainda não estava em pauta até o final da década de 1950. Conforme Hidalgo:

[...] os movimentos sociais ligados ao campo não tiveram protagonismo no processo de elaboração das propostas na área da educação em relação aos partidos políticos e aos movimentos de educadores ligados ao projeto nacional-desenvolvimentista das mais variadas matizes: liberais conservadores, liberais progressistas e marxistas, entre outros. (2012, p. 252).

No final da década de 1940 e primeiros anos da década de 1950, obteve destaque o desenvolvimento de campanhas educacionais voltadas para as populações rurais, sendo elas a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural. Ambos serviços tinham por objetivo desenvolver projetos que visavam a formação de técnicos para atuarem na educação de base rural e nos programas desenvolvidos com os camponeses.

Em 1948, implementa-se no Brasil, a assistência técnica com o nome de extensão rural ou assistência técnica educativa. Fazia parte da Comissão Brasileira Americana de Educação de Populações Rurais – CBCAR, e tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural. Era fruto de um acordo entre os Governos do Brasil e Estados Unidos. Contava com a realização de semanas ruralistas, dispunha de centros de treinamentos para

professores rurais; implantou os Clubes Agrícolas e os Conselhos Comunitários Rurais. Para tanto foram colocados a disposição do Governo Brasileiro especialistas em educação e extensão rural e foram também oferecidas bolsas de estudos para treinamento das atividades de extensão. (BAREIRO, 2007, p. 26).

O programa, nesta primeira fase, estendeu-se até o início da década de 1960, era caracterizado por ações assistencialistas, tendo por objetivo o aumento da produtividade agrícola e a melhora do bem estar das famílias. “Não discutiam os problemas com os agricultores, atendiam apenas as suas necessidades imediatas.” Buscou-se ocupar o tempo “ocioso” das famílias rurais, de forma “adequada” segundo a classificação atribuída pelos técnicos. (BAREIRO, 2007, p. 27).

A proposta teve continuidade, no entanto as relações de produção originárias no meio urbano eram aplicadas ao meio rural, visando a adequação às tecnologias que estavam em desenvolvimento, bem como às novas relações de produção. De acordo com Bareiro:

A segunda fase, que orientou as ações dos extensionistas no período de abundância de crédito agrícola subsidiado 1964 a 1980, se chamou “difusionismo produtivista”. Significou a “modernização agrícola”, baseando-se na aquisição por parte dos produtores, de um pacote tecnológico modernizante, que exigia o acúmulo de capital expressos na obtenção de máquinas e insumos industrializados. A extensão rural servia como instrumento para a introdução do homem do campo na dinâmica da economia de mercado. A Assistência Técnica e Extensão Rural-ATER visava o aumento da produtividade, e para isso, buscava a mudança da mentalidade dos produtores; do “tradicional” para o “moderno”. Atendia mais aos interesses do capital brasileiro. (2007, p. 27).

Mais uma vez evidencia-se a subordinação dos camponeses em função do capital, ocorrendo uma manipulação cultural sobre o homem do campo, promovendo a coisificação dos camponeses o que contribuiu para a sua miserabilidade, sem alternativas de diálogo e participação. A concepção política e econômica que permeava a conjuntura pretendia a transformação dos povos do campo, visando atender os interesses do sistema capitalista no que tange o “desenvolvimento” do país.

O ensino primário nesse período era, praticamente, a única escolarização que era ofertada aos camponeses, mas apresentava sérios problemas de evasão escolar e com resultados inferiores comparados ao ensino ofertado no meio urbano; os

baixos resultados estavam ligados principalmente ao ingresso precoce das crianças no trabalho agrícola. “[...] mas convém reconhecer que outra parte de culpa cabe ao chamado ‘analfabetismo funcional’, visto que o menino do meio rural não vê muita utilidade nas habilidades aprendidas e pouca ocasião de exercê-las.” (SPEYER, 1983, p. 71).

Considerando a década de 1950 como época de crise na educação, em decorrência da delongada discussão sobre a elaboração da LDB (de 48 a 61), observamos que ela refletia de modo nítido as contradições existentes da educação brasileira, quer geral, quer rural. (SPEYER, 1983, 38).

Dessa maneira, podemos perceber que o modelo educacional implantado no Brasil, transcende as lutas sociais existentes. A implementação de um sistema nacional de ensino em nosso país foi recente. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional - LDB, Lei 4.024, foi promulgada 1961.

Com LDB de 1961, foi atribuído ao Estado a organização do Ensino primário e ginásial, como também a obrigatoriedade escolar para as crianças a partir dos 7 anos de idade. No entanto, considerando as especificidades da conjuntura, a obrigatoriedade logo perdeu o efeito, além do ensino primário rural gradativamente passar para a responsabilidades dos municípios.

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 2002, p. 39).

Com a instituição do regime civil-militar no Brasil em 1964, suas ideologias alavancaram a elaboração de diretrizes para a educação de forma fragmentada.

O Decreto nº 53.453, de 20/01/1964, regulamenta a oferta do ensino primário gratuito para empresas onde trabalham mais de cem pessoas, a ser ofertado nos setores industriais, comerciais e agrícolas. Conforme este Decreto:

Art. 9º Toda propriedade rural que mantenha a seu serviço ou trabalhando em seus limites mais de cinquenta famílias de

trabalhadores, de qualquer natureza, é obrigada a possuir e manter em funcionamento escola primária, inteiramente gratuita, para os filhos destes, com tantas classes quantos sejam os grupos de quarenta crianças em idade escolar será obrigatória sem qualquer outra exigência, além da certidão de nascimento, para cuja obtenção o empregador proporcionará todas as facilidades aos responsáveis pelas crianças.

Art. 10. Os proprietários rurais, que não puderem manter escola primária e cursos supletivos para as crianças, adolescentes e adultos, residentes em suas glebas, deverão facilitar-lhes a frequência às escolas e cursos mais próximos ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

Art. 11. O direito à educação primária é irrenunciável e o ensino primário é dever e obrigação do empregado com relação a si próprio e a seus filhos. (BRASIL. Decreto nº 53.453 de 20/01/64).

Ao observarmos as garantias regulamentadas pelo Decreto nº 53.453/64, notamos que há um avanço no campo educacional, pois em última análise, prevê oferta de escolarização das séries iniciais aos trabalhadores das grandes empresas, facilitando aos educandos o acesso a uma escola mais próxima.

Nota-se que o Estado descentraliza suas obrigações, atribuindo aos empregadores a responsabilidade com a educação. Naturalmente não era de interesse do empregador a realização de muitos investimentos no campo educacional, e quando ocorria algum, era de forma precária.

Novamente percebe-se que a legislação não direcionou políticas específicas para atender a realidade da clientela escolar, apenas regulamentou a oferta, abrindo precedentes para municipalização do ensino. A preocupação do ensino rural neste momento, baseava-se na suficiência da alfabetização para população.

A elaboração de diretrizes educacionais de forma fragmentada durante o regime civil-militar, foi perceptível também com a Lei 5.540/68, que promoveu a reestruturação do ensino superior e a Lei 5.692/71 fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e para a formação de professores.

Nessa conjuntura de transformações políticas, o regime civil-militar buscou por meio de mecanismos políticos e sociais, implementar seus objetivos, principalmente para a manutenção da ordem. Apresenta como principal característica a profissionalização do ensino, para atender a demanda econômica e desenvolvimentista, preservando a classe trabalhadora para servir de mão de obra no processo produtivo e qualificando profissionais para o mercado.

A Lei 5.692/71 previa o atendimento de peculiaridades regionais, e de acordo com Leite:

Tendo por retaguarda essas peculiaridades regionais, a LDB teoricamente abriu espaço para a educação rural, porém restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, na maioria das vezes não conseguiu atingir os objetivos preconizados pela legislação. Isso porque a Lei 5.692, distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses. (LEITE, 2002, pp. 47-48).

A Lei 5.692/71, apresentou uma proposta de eliminar a seletividade social e estender o ensino fundamental até a oitava série, além de criar o ensino profissionalizante no 2º grau, implementando a reestruturação das disciplinas, como também habilitando profissionais por meio da formação técnica, a qual possibilitaria conforme Leite uma “[...] reorganização social propiciado pelo trabalho e pela cidadania.” (LEITE, 2002, p. 47).

A profissionalização pelo ensino, nesse caso, torna-se imprescindível, considerando-se questões como economia e desenvolvimento, isto é, a preservação de uma parcela da classe trabalhadora como exército de reserva para o processo produtivo, por um lado, e as exigências cada vez mais sofisticadas da qualificação de mão-de-obra e sua absorção pelo mercado, por outro. (LEITE, 2002, p. 47).

A partir das exigências instituídas pela Lei 5.692/71, as secretarias estaduais de educação tiveram que se adequar às diretrizes da legislação que estavam em vigência, descentralizando as competências, colocando a cargo dos municípios o ensino de 1º grau, e o Estado ficou com a responsabilidade de gerir o ensino de 2º grau. Conforme o parágrafo único do artigo 58 da Lei 5.692/71, o qual delegou a responsabilidade do ensino de 1º grau para os municípios:

Parágrafo único. As providências de que trata este artigo visarão à progressiva passagem para a responsabilidade municipal de encargo e serviços de educação, especialmente de 1º grau, que pela sua natureza possam ser realizados mais satisfatoriamente pelas administrações locais. (BRASIL. Lei 5.692 de 11/08/1971).

Com a medida de municipalização de ensino de 1º grau, a gestão desta modalidade de ensino ficou a cargo dos municípios, pois almejava-se a melhoria na eficiência da aplicação dos recursos públicos na educação. Praticamente todas as escolas situadas no meio rural que estavam sob tutela do Estado, foram incluídas no processo de municipalização.

Ao se referir sobre a qualidade de ensino ofertada na rede municipal, Bareiro comenta que “O ensino municipal representa a mais pobre e precária das redes de ensino do país, atendendo os segmentos mais marginalizados da sociedade, sobretudo da área rural.” (2007, p. 30).

Os municípios em sua maioria não possuíam infraestrutura e nem provimento financeiro para um atendimento educacional de qualidade, portanto em sua maioria houve uma oferta precária do ensino.

Mesmo sob essas condições, pretendia-se transformar o Brasil em um país desenvolvido em um curto período de tempo. Neste contexto, se priorizava a modernização, mas o analfabetismo era expressivo no país. Por este motivo, nas décadas de 1970 e 1980, o governo federal desenvolveu programas como o Plano Nacional de Desenvolvimento para a Educação e posterior a ele, o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, “[...] que possibilitou suporte filosófico-ideológico para projetos especiais do MEC como o Pronasec,³³ o EDURURAL³⁴ e o MOBREAL.³⁵” (LEITE, 2002, pp. 48-49).

³³ O Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais para o meio rural: “PRONASEC foi criado em 1980, objetivando: a) ‘Promover a atuação integrada dos órgãos de Educação e Cultura, vinculados ao Ministério da Educação e Cultura, Estados, Municípios e Setor Privado, para o desenvolvimento de ações que beneficiem diretamente as Populações Carentes Urbanas e Rurais’; b) ‘integrar a ação dos órgãos, do Setor Educação e Cultura com os programas no campo social - em particular nas áreas de desenvolvimento de comunidade, de desenvolvimento urbano, habitação, formação profissional, saúde e assistência social - que se destinam a atender às necessidades básicas dos grupos pobres urbanos e rurais’.” (Fonte: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../trab039.rtf. Acessado em 08/08/2013).

³⁴ Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste.

³⁵ “O Movimento Brasileiro de Alfabetização - o MOBREAL surgiu como um prosseguimento das campanhas de alfabetização de adultos iniciadas com Lourenço Filho. Só que com um cunho ideológico totalmente diferenciado do que vinha sendo feito até então. Apesar dos textos oficiais negarem, sabemos que a primordial preocupação do MOBREAL era tão somente fazer com que os seus alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem. Foi criado pela Lei número 5.379, de 15 de dezembro de 1967, propondo a alfabetização funcional de jovens e adultos, visando “*conduzir a pessoa humana (sic) a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida*” Apesar da ênfase na pessoa, ressaltando-a, numa redundância, como humana (como se a pessoa pudesse não ser humana!), vemos que o objetivo do MOBREAL relaciona a ascensão escolar a uma condição melhor de vida, deixando à margem a análise das contradições sociais inerentes ao sistema

A presença desses projetos evidencia a ineficácia da Lei 5.692 quanto ao ensino fundamental rural e urbano, sem considerar que o 2º Grau, no campo, praticamente inexistente. Ao mesmo tempo deixa claro que a escola no campo será apenas arremedo de um processo que, na verdade, não pretende a formação de uma consciência cidadã e sim a formação de “instrumentos de produção”. (LEITE, 2002, p. 49).

Gonçalves, ao abordar a implementação das diretrizes propostas pela Lei 5.692/71, afirmou que:

A lei 5692/71, embora traga a necessidade de mudanças estruturais no sistema educacional, parece vir ao encontro de uma tendência que já se desenhava na política educacional paranaense, como quando estabelece como um dos objetivos do ensino de 1º e 2º graus, em seu artigo 1º, a qualificação para o trabalho, além de proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, e preparo para o exercício consciente da cidadania, ou ainda quando estabelece a necessidade de expansão do sistema de ensino, embora esta expansão parecesse mais confortável quando feita sem a pressão da lei, mas como realização espontânea do governo estadual. (2007, p. 7).

Nota-se nesse momento, a necessidade apresentada pelo Estado do Paraná, em atribuir à educação a função de colaborar para o desenvolvimento do Estado como também da sociedade, por meio da ampliação e expansão do sistema de ensino para todos os níveis³⁶.

Após a aprovação da nova Constituição brasileira em 1988, considerando o processo de redemocratização do país, a educação entra em uma nova etapa caracterizada pela reorganização do ensino, fundamentado em bases com características mais democráticas. Algumas das características atribuídas à Constituição Federal de 1988, passam a não se enquadrar mais nos termos da Lei 5.692/71, havendo a necessidade de reorganizar a educação nacional através de

capitalista. Ou seja, basta aprender a ler, escrever e contar e estará apto a melhorar de vida.” (Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>. Acessado em 08/08/2013.

³⁶ Segundo Gonçalves, “[...] apesar desse discurso visando ao desenvolvimento do Estado permear todo o período militar, ele tem início mais efetivo, no Paraná, em 1961, a partir da administração Ney Braga. Devido aos temores de quebra de unidade territorial, fruto de uma série de eventos relativamente recentes na sua história, e de evasão de divisas, começa a ser gerado no Paraná um projeto de industrialização do Estado.” (GONÇALVES, 2007, p. 6).

uma nova Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, que foi consolidada em 1996, com a aprovação da Lei 9.394/96. (HAIDAR; TANURI, 2001, pp. 86-99).

Notamos no decorrer deste histórico, que a problemática sobre a educação rural foi permeada por contradições. Ao longo da história percebemos que a educação foi, muitas vezes, negada às camadas populares, e quando ofertada, era de baixa qualidade e vinculada a servir os interesses do sistema produtivo, o que serviu de suporte para a manutenção das desigualdades sociais.

2.2 A legislação educacional e a educação rural paranaense

Este tópico tem por objetivo empreender uma análise da legislação educacional, tomando como ponto de partida a primeira LDB (Lei 4.024/61), buscando discutir a abordagem desta Lei nacional e sua relação com a educação rural e desdobramentos no Estado do Paraná. Como marco inicial da legislação paranaense abordaremos a Lei 4.978/64, a qual estabelece o Sistema Estadual de Ensino no Paraná, passando pela análise das demais LDBs e seus desdobramentos em âmbito estadual, assim como, da legislação paranaense sobre a educação rural, tendo como marco final, a implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no ano de 2006.

A seguir, apresentaremos de forma sucinta, um quadro sobre a conjuntura política e econômica que se encontrava o Paraná em meados dos anos de 1960.

Moisés Lupion,³⁷ assumiu o governo do Paraná em 1947, com amplo apoio dos partidos políticos. Era representante de interesses latifundiários, dessa maneira promoveu o ingresso de cultivadores de café, os quais ocuparam a região norte do

³⁷ “Em 1947, o Paraná estava politicamente em transição, saindo de um período ditatorial varguista, representado pelo sistema intervencionista federal, que teve na figura de Manoel Ribas a sua maior expressão. Foi por ele que Moyses Lupion se candidatou ao cargo eletivo mais importante do estado. [...] Em 12 de março de 1947, ao assumir o governo do estado, Lupion já tinha consolidada a sua situação empresarial, homem que construíra, em 10 anos, o maior grupo empresarial do Paraná e um dos maiores do Brasil. Lupion firmou um compromisso público de conduzir o estado da mesma forma com que fizera em suas empresas, planejamento, empreendedorismo e trabalho. [...] O Paraná tinha uma das situações econômicas mais equilibradas do país, embora o seu orçamento estivesse comprometido em 80% com o pagamento do funcionalismo público. O estado precisava se desenvolver para não sucumbir aos movimentos separatistas, promovidos nas regiões norte e sudoeste isoladas do centro político por seus problemas estruturais. Fosse qual fosse o governador paranaense, tinha que ter bem claro, a urgência de implantação de projetos, investimentos e obras para integrar a capital com o seu interior.” (Disponível em: <http://www.lolocornelsen.com.br/moyses%20lupion%20-%20editado%20-%20lupionismo.htm>. Acessado em 14/08/2013).

Paraná e se consolidaram como força política emergente. “Lupion sucedeu Bento Munhoz da Rocha (1951-1955), vinculado aos grupos da industrialização do mate. Na eleição seguinte, retornou Lupion ao governo, levando ao poder a sua classe tradicional.” (HOFF, 2008, p. 290).

À eleição de 1960 concorreram candidatos das três principais frações da classe dominante: os tradicionais proprietários de terras, as frações da burguesia industrial e comercial e os produtores do café. Souza Naves, candidato do PTB e da burguesia industrial, associou-se no norte do Estado aos produtores do café; em Curitiba, aos trabalhadores e aos ferroviários; no Oeste e no Sudoeste, aos pequenos produtores familiares, imigrantes do sul do país, com tradição trabalhista e com a amarga experiência do conflito camponês de terras griladas na região Sudoeste. A morte do candidato do PTB trouxe novas aglutinações políticas. Os produtores do café haviam rompido com a candidatura Lott em âmbito federal e a maior parte deles não seguiu Nélon Maculan, o candidato que substituiu o falecido Souza Naves. Jânio Quadros, que havia sido eleito deputado federal pelo PTB do Paraná, recebeu o apoio dos cafeicultores. Nesse momento, entrou o candidato Ney Amintas Braga ao governo paranaense: “Jânio apóia Ney e Ney apóia Jânio!”, dizia o slogan da campanha. Ney Braga assumiu um discurso moderno e progressista; recebeu a adesão dos cafeicultores, depois que Munhoz da Rocha passou a patrocinar a candidatura de Maculan. Ney Braga já tinha o apoio das frações de classe industrial do mate e da madeira e uma estreita vinculação com as frações burguesas das atividades urbanas em geral. (HOFF, 2008, pp. 290-291).

Após sua vitória, Ney Braga (gestão 1961-1965), buscou o desenvolvimento econômico do Estado, atribuindo em seus discursos, grande importância do campo educacional para o desenvolvimento do Estado. Adotou uma ideologia nacional-desenvolvimentista, buscando a modernização do Estado.

A implantação da sociedade industrial moderna, em oposição à antiga sociedade agrária tradicional, dependia da revolução tecnológica e se definia pelo caráter revolucionário da nova sociedade nacional. Em complementação, a sociedade agrária tradicional foi considerada “atrasada” e “conservadora”. As metas do desenvolvimento do Paraná estavam voltadas à educação escolar [...]. (HOFF, 2008, p. 293).

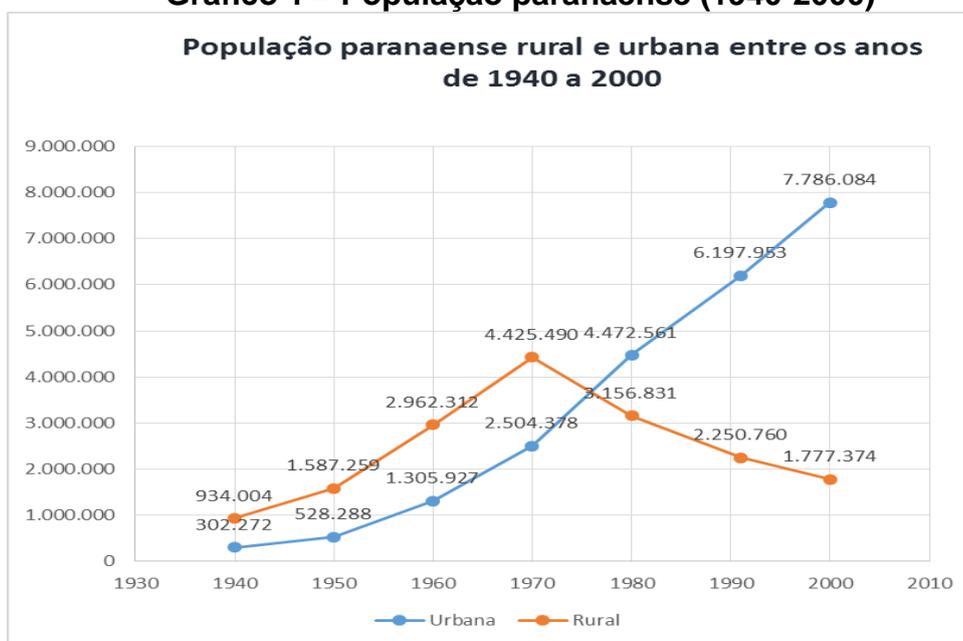
Entre as décadas de 1940-1960, o Estado do Paraná estava passando por momentos de atração populacional, com intensos fluxos migratórios para as regiões de fronteiras agrícolas, sobretudo na região norte do estado.

Com o aumento da população, houve a expansão da agropecuária, ampliando-se em maior proporção os habitantes da zona rural em relação aos da zona urbana, os quais estavam em busca de aquisição de terras próprias, a partir de programas empreendidos pelo governo federal, para ocupação de regiões desabitadas do país.

Desta forma, na década de 1970, o Paraná contava com uma população predominantemente rural, fundamentadas em atividades ligadas principalmente à agricultura e pecuária.

No gráfico a seguir, podemos observar a ocupação do estado entre os anos de 1940 a 2000.

Gráfico 1 – População paranaense (1940-2000)



Fonte: PARANÁ. IPARDES, 2003, p. 12. Organização: Gilson Leske (2014)

Ao analisarmos o gráfico, notamos que no decorrer da década de 1970, a população urbana do estado ultrapassou a população rural. Em um curto período de tempo, a dinâmica populacional se inverteu, acentuando-se o êxodo rural, propulsionado pelo processo de modernização da agricultura e concentração fundiária.

Muitos desses trabalhadores rurais procuraram os centros urbanos mais industrializados, principalmente Curitiba, buscando se integrar ao sistema urbano,

entretanto, os mais descapitalizados foram excluídos do sistema produtivo, e uma parcela destes, organizaram-se em movimentos sociais. (BAREIRO, 2007, p. 42).

No subitem, abaixo, trataremos de forma mais detalhada, a atuação dos governadores no âmbito educacional paranaense, a partir da década de 1960.

2.2.1 O Paraná na década de 1960: legislação e reformas educacionais

Entre meados das décadas de 1940 a 1960, diversos setores buscavam a industrialização do país, o contexto político era dominado por um nacionalismo liberal, cujas posições políticas se dividiam entre a defesa pela industrialização visando a substituição das importações e a defesa pela industrialização no intuito de desnacionalizar a economia. (PARANÁ. PEE, 2005, p. 24).

Foi nesse contexto, de divergências políticas, onde vários setores da sociedade estavam lutando para assumirem o poder, que foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 4.024/61. Esta Lei estava sendo aguardada por muitos anos. De acordo com Fontoura:

Afirmamos que essa lei estava sendo aguardada há pelo menos 140 anos, desde a independência do Brasil. Em todo o decorrer de nossa história de nação independente, desde o Grito do Ipiranga, jamais nossos governantes se deram ao trabalho de fazer uma lei geral sobre a Educação Nacional. Nas Constituições de 1824 e 1891 não havia sequer referência à palavra “Educação”. Até 1930 os assuntos “do ensino” eram resolvidos, no seu todo, por uma única e reduzida repartição – o Departamento Nacional do Ensino – subordinado ao Ministério da Justiça. (1968, p. 01).

A Lei 4.024, foi saudada como uma carta de libertação da educação brasileira, mas já nasceu velha, devido aos 13 anos de tramitação no Congresso Nacional, pois muitas foram as mudanças sociais que ocorreram nesse período. No entanto, trata-se de um importante marco na história da educação de nosso país.

Foram anos de trâmites até a aprovação desta lei, devido as contradições de ideias e valores em relação à educação. De um lado, buscava-se garantir a oferta educacional fundamental a toda a população, e por outro lado, a escola deixaria de ser um privilégio da classe dominante. No âmago destas contradições, foi elaborada a LDB, que por vezes, apresentou um caráter elitista, mas sem dúvidas contribuiu significativamente para a democratização do ensino.

Sandino Hoff em sua pesquisa apresentou proposições abrangentes às políticas educacionais assumidas oficialmente por governantes paranaenses. A se referir ao governo de Ney Braga,³⁸ afirma que o Paraná não estava desenvolvido, mas passível de ser, tomando a educação como ponto de partida para o desenvolvimento econômico e social. Conforme Hoff:

O governo de Ney Braga (1961-1966) apresentava uma proposta educacional na fase anterior e outra na fase posterior ao Golpe de Estado de 1964. Os dois momentos são historicamente diferenciados na política brasileira. Na primeira fase dominava a “ideologia desenvolvimentista” e a estratégia governamental dirigia-se para a “conciliação na democracia restrita”. A segunda fase da política brasileira, a fase ditatorial do governo central, caracterizava-se como estratégia do “autoritarismo desmobilizador” na instalação da democracia excludente. (1991, p. 53).

De acordo com Hoff, o momento anterior ao Golpe, estava permeado por uma luta que envolveu amplamente a sociedade. “[...] Ney Braga, antes do Golpe de Estado, havia manifestado apoio integral ao Presidente deposto. [...] A mudança de rumos, a partir de 64, como era de se esperar, se manifestou fortemente no governo paranaense.” (1991, p. 53).

Ney proporciona uma linha estratégica de acomodação, buscando realizar uma passagem gradual de um discurso voltado à representatividade da sociedade civil para um discurso que atenuasse a dureza manifestada pela ditadura instalada. Há o que se lembrar que o discurso democrático ficava bem para um governador que enfrentaria uma eleição direta para a governança, a última do regime militar. A frase “criar condições para a construção de um sistema de ensino voltado para a realidade e as necessidades do desenvolvimento brasileiro” foi proferida pelo governo estadual nos dois momentos, apenas acrescentando, após o Golpe, as frases “dentro da lei” ou “dentro da ordem”. (HOFF, 1991, p. 55).

³⁸ Ney Aminthas de Barros Braga, nasceu na cidade da Lapa, Estado do Paraná, em 25 de julho de 1917. “Seu primeiro governo (61/65) é apontado por historiadores e sociólogos como marco de modernização administrativa em dois aspectos: a integração física do Estado com a rodovia do Café, pondo fim ao distanciamento que havia, até então, entre o Norte cafeeiro (ligado a São Paulo) e o Sul tradicionalista, e o primeiro impulso de industrialização, com uma política fiscal de atração de empresas. Ney Braga apoiou o golpe militar de 64 e passou a ser o principal nome do regime no Estado – a despeito de um intervalo entre 1967 e 1974, em que amargou um ostracismo enquanto as facções “anticastelistas” detinham o poder, que ele reassumiu, no Paraná, com a posse de Ernesto Geisel na presidência da República, em 74. Foi o primeiro prefeito de Curitiba eleito pelo voto popular, em 1954, deputado federal, duas vezes governador e ministro em dois governos (da Agricultura, com Castelo Branco, e da Educação, com Geisel).” (Disponível em: <http://www.bemparana.com.br/noticia/61398/senado-lanca-biografia-de-ney-braga>. Acessado em 12/08/2013).

As aspirações populares por demandas educacionais, reivindicavam iniciativas como o movimento de educação de base, contando com o apoio de jovens que estavam inseridos no sistema educacional. “Por isso que o governo central tomava medidas repressivas para enquadrar o movimento das campanhas e a universidade nas diretrizes do novo regime.” (HOFF, 1991, p. 56). Segundo o mesmo autor, “o despertar da consciência educacional no meio rural da região data por volta de 1950.³⁹ [...] Toda a década de 50 e de 60 foram férteis nas exigências de instalação de escolas.” (1991, p. 59). Com as novas demandas de mercado, e a aspiração dos pais em empregar seus filhos, além da venda dos excedentes produzidos nas propriedades rurais, estimularam essas reivindicações populares em todo o Estado do Paraná.

Na Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado em 01/05/1961, Ney Braga apresentou a situação do Estado e as políticas de governo. Nesse documento, o governador atribuiu grande importância à educação, afirmando que:

A educação é talvez, entre todas, a mais importante das funções do Estado. A limitação do acesso à educação a pequenos grupos favorecidos é uma das características do estágio de subdesenvolvimento em seus níveis mais acentuados. Por outro lado, os princípios fundamentais da democracia exigem igualdade de oportunidade, e essa igualdade será um mito enquanto grande parte da população estiver privada do acesso à escola. Esse mito vem sendo mantido no Brasil, apesar, dos esforços sinceros de várias administrações nacionais. Esse Governo pretende encarar seriamente o problema da educação. Partimos do princípio básico de que, além de um direito inalienável do homem, a educação é um instrumento indispensável ao próprio rompimento do círculo vicioso da pobreza, e ponto de partida para o verdadeiro desenvolvimento econômico e social. A situação em que encontramos o problema da educação no Paraná pode ser considerada caótica. (PARANÁ, 1961, p. 33).

³⁹ Hoff ao se reportar a um estudo realizado na região de Maringá, comenta que “[...] até 1950, a despeito da presença de um grande contingente de crianças em idade escolar na região, não havia escolas e não havia solicitações, para que se concretizasse a escolarização nas glebas e nos patrimônios, excetuando-se algumas gritas pela escolarização. O determinante da não escolarização não era a possibilidade de uma ascensão social pela via educacional, presente entre os habitantes; era a necessidade premente de sobreviver via trabalho familiar intenso e prolongado. Não havia interesse popular em ‘fincar templos do saber’.” (1991, p. 58).

Nesse mesmo documento, Ney Braga, apresentou uma crítica as políticas adotadas pelos governos anteriores, atribuindo a falta de planejamento na aplicação dos recursos destinados para a educação, mencionando o excesso de admissões sem critérios, em um sistema não eficiente, como também a falta de cursos superiores no ramo da agricultura, em um Estado que era predominantemente agrícola. O Governador apontou ainda que: “Toda essa desorganização nos legou um Paraná em que 45% das crianças em idade escolar primária deixam de receber a instrução básica à sua vida.” (PARANÁ, 1961, p. 33). Estava previsto no documento, a elaboração de diretrizes para a educação, que visavam a criação de uma proposta planejada e com objetivos claros e específicos.⁴⁰

A LDB 4.024/61 atribuiu aos Estados a responsabilidade de organizarem seus próprios sistemas de ensino, carecendo uma reformulação na legislação estadual, visando desta maneira atender as demandas da nova legislação educacional federal.

Em 1962, o governador Ney Braga, apresentou na mensagem à Assembleia Legislativa do Estado, uma análise mais detalhada (considerando a mensagem de 1961), sobre a situação em que se encontrava a educação no Paraná.

Conforme Braga, além dos problemas educacionais enfrentados pelo Estado, haviam grandes problemas de ordem administrativa, que segundo ele:

O déficit de salas de aulas era assustador e o estado de má conservação em que se encontravam os prédios escolares, exigiam de nós, no primeiro ano de governo, a concentração de recursos para o atendimento dessas necessidades mais urgentes. (PARANÁ, 1962a, p. 54).

Desse modo, a Secretaria de Educação e Cultura, elaborou um programa emergencial para os anos de 1961 e 1962, buscando atender essas demandas mais urgentes.

⁴⁰ Nas palavras do governador “Já estamos estudando as diretrizes que serão aplicadas. Não usaremos o ensino como arma política, não construiremos prédios apenas para inaugurar-los. O Departamento de Edificações e a Secretaria de Educação passaram a trabalhar em conjunto, para evitar o que era frequente na administração anterior, em que a S.E.C. nem ao menos sabia quantas escolas estavam sendo construídas, nem aonde. Prédios escolares não serão mais utilizados com outros fins, nem ficarão mais abandonados, a transformar-se em taperas.” (PARANÁ, 1961, p. 35).

Os quadros abaixo, expressam o panorama da estrutura física que o Estado dispusera naqueles anos, para atender a demanda escolar, como também sua capacidade de ampliação da estrutura física, conforme segue:

Quadro 7 – Recuperação e reparos realizados em unidades escolares, concluídas em 1961

Concluídas em 1961

Tipo	Unidades	Salas	Capacidade média (1) (alunos p/sala)	Capacidade Total (alunos)
Ginásios	3	40	70	2.800
Grupos Escolares (alvenaria)	10	60	70	4.200
Grupos Escolares e Casas Escolares (madeira)	83	133	50	6.650
Total: 96 unidades — 233 salas — 13.650 alunos.				

Fonte: PARANÁ, 1962a, p. 54.

Quadro 8 – Recuperação e reparos programados para serem realizados em unidades escolares durante o ano de 1962

Programa de 1962 (em andamento)

Tipo	Salas	Capacidade média (1) (alunos p/sala)	Capacidade Total
Ginásios	167	70	11.690
Grupos Escolares (alvenaria) ..	402	70	28.140
Grupos Escolares e Casas Escolares	401	50	20.050
Total: 970 salas — 59.880			

(1) Em dois turnos.

Em resumo:

Ensino secundário	14.490
Ensino primário urbano	32.340
Ensino primário rural	26.700

Fonte: PARANÁ, 1962a, p. 54.

Mesmo com as reformas realizadas, ainda a estrutura disponível era insuficientes para atender a clientela escolar, segundo o governador, havia a

necessidade de construção de novas salas de aulas, buscando ampliar o plano de emergência

Quanto ao ensino primário, o documento apresenta que, os problemas estaduais são quase semelhantes aos problemas nacionais, mencionando a falta de escolas, a alta taxa de evasão escolar, além da falta de recursos técnicos e financeiros. De acordo com o documento:

Sabemos que um fato comum a todo o Brasil também é facilmente verificável no Paraná. A rede de ensino primário paranaense não chega a atender a uma grande parte das crianças em idade escolar, e, dos que se matriculam nas escolas primárias, uma porcentagem muito pequena chega a concluir a 4ª série. Acresce que, pelo menos, um terço dos poucos que freqüentam as nossas escolas primárias estão matriculados em escolas isoladas das zonas rurais, carentes de recursos e de professores habilitados, que não lhes podem dar mais do que alfabetização razoável. A evasão escolar constitui um dos graves problemas de educação no Paraná.⁴¹ (PARANÁ, 1962a, p. 55).

Neste fragmento do documento, é apresentado um panorama da situação em que se encontrava o ensino primário em meados da década de 1960, demonstrando a preocupação do governo com o elevado número de analfabetos que não estavam acompanhando o desenvolvimento econômico e social que se esperava para o Estado.⁴²

Ao abordar o Ensino Médio,⁴³ Braga afirma que os cursos em que se matriculam os secundaristas, não fornecem uma formação adequada, indicando a necessidade de escolas que preparam os jovens para terem uma profissão. Conforme o governador:

⁴¹ Sobre os motivos que levam à evasão escolar, a mensagem emitida pelo governo, afirma que: “Nos grandes centros urbanos ela se verifica em índices acentuados, mas nas zonas rurais ela atinge a índices assustadores, que estão a exigir corretivos imediatos. É que num Estado, como o nosso, em que predominam as atividades agrícolas, a falta de flexibilização na duração dos períodos letivos e na fixação dos períodos de férias escolares, sem atender às diferenças regionais, obrigam a muitos pais, que necessitam de ajuda na lavoura por ocasião da safra ou da colheita, retirar os seus filhos da escola.” (PARANÁ, 1962a, p. 55).

⁴² Segundo o governador, “já se tem dito que a educação primária é imprescindível ao desenvolvimento e, até, condição de sobrevivência nacional. O combate ao analfabetismo é, nos dias atuais, um desafio lançado à democracia brasileira.” (PARANÁ, 1962a, p. 57).

⁴³ Vale lembrar que eram poucos os alunos de classes populares que tinham condições de ingressarem no Ensino Médio, pois na maioria das vezes, sua oferta não era gratuita. Conforme previsto no Artigo 21, parágrafo 1º da Lei 4.024/61, “Estas escolas, quando de ensino médio ou superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas a prestação de contas, perante o Tribunal de Contas, e a aplicação, em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.” (BRASIL. Lei 4.024 de 20/12/1961).

Em linhas gerais, também no ensino médio o mesmo fenômeno constatado em todo o Brasil encontra-se no Paraná: a inadaptação entre o tipo de ensino propiciado pelas nossas escolas e as necessidades do desenvolvimento do Estado e do País. (PARANÁ, 1962a, p. 57).

De acordo com novas necessidades, principalmente em atender as demandas da LDB 4.024/61, bem como de buscar amenizar os problemas educacionais do Estado, buscou-se elaborar uma legislação estadual.

O projeto de lei, que já está sendo elaborado pela Secretaria de Educação e Cultura, deverá prever a criação do novo Sistema Estadual do Ensino, reformulando toda a nossa legislação em matéria de educação. Ao mesmo tempo, deverá fixar os objetivos e metas a serem alcançados pela educação dos diversos graus, assentando a política educacional que deverá ser seguida pelo Estado do Paraná. (PARANÁ, 1962a, p. 61).

A LDB deu abertura para a criação de fundações para manter as escolas públicas. “O primeiro Governo de Ney Braga reflete o ‘atendimento às solicitações do povo’. A modernização do Estado passava pelo atendimento às demandas de novas escolas, pela qualificação dos professores e por outros itens.” (HOFF, 1991, p. 59). Nessa conjuntura, por meio da Lei nº 4.599/62, “É instituído o Fundo Estadual de Ensino, destinado a atender a investimentos e despesas de custos relativos ao ensino primário, médio e superior, e a atividades culturais.” (PARANÁ, 1962b). Juntamente com esse Fundo, “É criada a Fundação Educacional do Estado do Paraná – FUNDEPAR, entidade de fins não lucrativos, com personalidade jurídica, sede fôro na cidade de Curitiba, e que terá por objeto a administração do Fundo Estadual de Ensino.” (PARANÁ, 1962b).

Na mensagem do governador, apresentada à Assembleia Legislativa do Estado, em 01/05/1964, ao se reportar sobre a FUNDEPAR, o governador afirmou que:

Vastíssimos, são hoje, os recursos financeiros que devem ser investidos no campo da Educação. Visando uma maleabilidade ampla dentro dos quadros institucionais da educação, criou-se a Fundação Educacional de Ensino – FUNDEPAR – entidade de fins não lucrativos, com personalidade jurídica, tendo como objeto, administrar o Fundo Estadual do Ensino, instituído pela Lei n. 4.599 de 2 de julho de 1962. (PARANÁ, 1964, p. 68).

A FUNDEPAR, foi o órgão governamental responsável pela distribuição de recursos no campo da educação paranaense, por meio do qual foram atendidas as demandas de estrutura e funcionamento do complexo educacional. Foram realizados diversos investimentos na melhoria da qualidade da educação, como também na ampliação da oferta.

A falta de uma instrução pública de qualidade no meio rural, caracterizava uma crise de ensino, que alimentava o êxodo das crianças e jovens para as cidades. Haviam em nosso estado reivindicações por escolas rurais, principalmente espelhadas a partir do “ruralismo pedagógico”, visando a valorização da vida no campo.

Mesmo assim era nítida a valorização do meio urbano sobre o meio rural, embora houvesse intenções de fixar o homem no campo, a industrialização e a modernização agrícola, bem como a concentração fundiária, estimulavam o êxodo rural, que era acentuado também pela má qualidade das escolas que naquele meio estavam instaladas.

Muitas escolas rurais estavam instaladas em propriedades rurais privadas, criadas a partir do Decreto nº 53.453/64, como já vimos anteriormente, que apesar de toda deficiência na estrutura física devido a poucos investimentos, eram dirigidas por professores que estavam iniciando a carreira profissional, geralmente com pouca formação ou ainda por professores que vinham das cidades e estavam no estabelecimento de ensino transitoriamente.

Em 1964, o Estado do Paraná, institui o Sistema Estadual de Ensino, por meio da Lei nº 4.978 de 05/12/1964. Esse documento foi celebrado como um grande passo para a época. O artigo 1º da Lei, apresentava as finalidades da educação paranaense, com destaque para a garantia, “a todos os habitantes do Estado, de idênticas oportunidades educacionais, a fim de habilitá-los a participar efetivamente do seu desenvolvimento social e econômico.” (PARANÁ, 1965, p. 3).

A ligação entre educação e desenvolvimento, aparece amplamente nos discursos de Ney Braga, já no início de seu governo, visando superar os problemas não resolvidos pelas administrações anteriores.

Com a finalidade de criar mecanismos que permitiriam uma maior organização no Estado do Paraná, como também atendendo os dispositivos

previstos na LDB,⁴⁴ foi instituído juntamente com o Sistema Estadual de Ensino, o Conselho Estadual de Educação.⁴⁵

Com a vigência da Lei n.º 4.978/64, resultante de mensagem do governador Ney Braga, elaborada pela Secretaria de Educação e Cultura, na gestão do Professor Jucundino da Silva Furtado, inaugura-se nova fase na história educacional do Paraná. Caberá ao Conselho Estadual de Educação interpretar e fazer aplicar os dispositivos da Lei, não apenas no seu formalismo jurídico, mas sobretudo procurando dela extrair toda a sua vivência pedagógica. Instalado o Conselho, inicia ele os seus trabalhos propondo a mais ampla divulgação do Sistema Estadual de Ensino, o que ora realizamos com esta publicação. (PARANÁ, 1965).

Desde o ano de 1961, o governo já tinha a preocupação em estruturar a questão educacional no Estado, considerando as demandas da legislação federal, por meio da “Lei n. 4.460-61 que instituiu as Inspetorias Regionais de Ensino, foram criadas condições para a descentralização administrativa do ensino no Paraná.” (PARANÁ, 1964, p. 70).

Em linhas gerais, podemos afirmar que na administração de Braga a concretização de um sistema educacional teve uma proposta governamental diferenciada das propostas de governos anteriores: a acentuação de uma sociedade urbano-industrial em oposição ao conservadorismo rural dos governos anteriores – destacava o “atraso” da educação em relação à sociedade que se industrializava. Na mesma linha de pensamento, ventilava-se também o “atraso” da população em relação ao desenvolvimento delineado no pós golpe e no governo seguinte, o de Paulo Cruz Pimentel. O sistema educacional paranaense era identificado como conservador e atrasado. A política educacional do governo de Braga foi trazer à população um modelo que tem o desenvolvimento como meta.

⁴⁴ “Sob a égide de uma política de descentralização pela primeira LDB, a 4.024/61, os Conselhos Estaduais de Educação foram criados com o objetivo de orientar a política educacional do Estado, tendo como tarefa regulamentar, por atos normativos, as bases e diretrizes emanadas do Conselho Nacional de Educação e, a função de ordenar o Sistema de Ensino em diversos níveis.” (Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=91>. Acessado em 15/08/2013).

⁴⁵ “Por força, inclusive, da aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que transfere aos Estado a atribuição de autorizar o funcionamento, reconhecer e inspecionar os estabelecimentos municipais e particulares de ensino primário e médio, fêz-se mais premente a necessidade de criação e funcionamento da Divisão do Ensino Primário Municipal e Particular. (PARANÁ, 1963, p. 55).

O governo seguinte, de Paulo Pimentel, governou o Paraná entre 1966 e 1971. Através da mensagem governamental apresentada à Assembleia Legislativa do Estado em 1967, Pimentel afirma que “O setor da Educação e Cultura apresentase como um complexo que envolve grandes responsabilidades e volume invulgar de trabalho, tendo em conta que estão afetos à pasta correspondente perto de 50% dos servidores públicos estaduais.” (PARANÁ, 1967, p. 91).

Nessa mesma mensagem, Pimentel fez uma crítica sobre os problemas encontrados no setor educacional, quando assumiu seu governo. De acordo com ele, ao aferir a situação educacional: “[...] a estrutura foi encontrada pelo atual Governo com deficiências quanto ao seu funcionamento e, inclusive, quanto determinados critérios pedagógicos adotados.” (PARANÁ, 1967, p. 91).

A crítica elaborada por Pimentel, deixa claro que a questão educacional paranaense, ainda apresentava muitos problemas e deficiências provenientes da administração anterior, conforme Pimentel:

Não se conhecia exatamente o déficit de salas de aula e de professores, especialmente no interior, dado o fato de que uma parcela do pessoal do magistério vinha exercendo funções burocráticas, decorrente da expansão dos serviços, agravados pela rigorosa recomendação do Governo de conter o empreguismo e as influências políticas no setor da Educação e Cultura. (PARANÁ, 1967, p. 91).⁴⁶

Com o quadro de carências acima apresentado, o governo buscou melhorar o estrutura administrativa da educação, tendo em vista atender as demandas do Plano Estadual de Educação.

No quadro abaixo, temos um panorama do ensino primário ofertado pelo Estado do Paraná, no ano de 1966.

⁴⁶ Não era pouco comum os professores, principalmente das escolas rurais, serem os únicos responsáveis pela manutenção da escola. Eram encarregados, além do trabalho pedagógico pelos serviços burocráticos e serviços gerais. Contavam, em grande parte, com o auxílio dos alunos maiores para realizarem essas atividades, que abrangiam desde a preparação do lanche, quando era ofertado, a manutenção e cultivo da horta, até mesmo a limpeza do pátio e do próprio prédio escolar. A situação exposta, ainda ocorria até início da década de 1990, nas escolas do interior do município de Pato Bragado – PR. (Cf. LESKE, 2006).

Quadro 9 – Matrículas em estabelecimentos de ensino primário em 1966

	1 9 6 6		
	Capital	Interior	Total do Estado
1ª Série	18.164	197.549	215.713
2ª Série	13.318	97.150	110.468
3ª Série	13.461	81.534	94.995
4ª Série	13.923	57.853	71.776
5ª Série	925	1.370	2.295
Jardim da Infância	2.202	2.331	4.533
Classes reunidas	14	4.188	4.202
Especiais	674	60	734
T O T A L	62.681	442.035	504.716

Fonte: PARANÁ, 1967, p. 93.

Dados coletados da capital bem como do interior, sendo que no último incluem-se matrículas de escolas do meio urbano e rural do interior do Estado. Merecendo destaque a oferta da educação especial nesse período, que se encontrava centralizada principalmente na capital.

No ano de 1967, na mensagem apresentada pelo Governador do Estado à Assembleia Legislativa, o relatório que trata sobre a educação, fornece vários elementos que nos possibilita analisar as questões educacionais do período. Conforme o Governador:

O ano de 1967 foi considerado talvez o mais profícuo do ensino paranaense, com a construção de 2.862 novas salas de aulas – recorde absoluto no setor – dentro de cujo esforço se inclui o Plano de Emergência, com a construção, no início do ano, em 45 dias, de 458 salas de aula, além de outros empreendimentos, como sejam: a elaboração do Estatuto do Magistério, seguindo recomendação da UNESCO, projeto já encaminhado à Assembleia Legislativa do Estado; a formulação de nova estrutura organizacional da Secretaria de Educação e Cultura e a execução de seu levantamento patrimonial; a nomeação de 3.600 novos professores normalistas e regionalistas, habilitados em teste de seleção; a realização do concurso para provimento de cargos de professor de ensino médio licenciado [...]. (PARANÁ, 1968, p. 91).

A partir desta passagem, é possível notar os avanços propostos pelo governo no âmbito educacional, no que tange a melhoria da estruturação física das escolas, visando atender as novas demandas educacionais; além das readequações

realizadas nos recursos humanos, democratizando o acesso à carreira do magistério e reduzindo a carência de profissionais da rede de ensino.

No quadro abaixo, é possível observar o crescimento nas matrículas, devido à inclusão de crianças de seis anos na 1ª série, como também o aumento das matrículas nas demais séries, “[...] levando a acreditar que um dos problemas mais sérios da escola primária, o da evasão escolar, gradativamente, vem sendo superado na Capital.” (PARANÁ, 1968, p. 91).

Quadro 10 – Matrículas em estabelecimentos de ensino primário em 1967

Entidade Mantenedora	Capital	%	Interior	%	Total	%
Estadual	65.557	83	421.939	56	487.496	59
Municipal	2.688	3	290.889	39	293.577	36
Particular	10.995	14	33.845	5	44.840	5
TOTAL	79.240	100	746.673	100	825.913	100

Observações: Praticamente 60% da rede de ensino primário é mantida pelo Estado, representando um custeio em torno de 46% do orçamento de 1967.

Fonte: PARANÁ, 1968, p. 92.

Ao analisar o quadro 10, nota-se o significativo crescimento no número de matrículas escolares em relação ao quadro 09. Com expressivo aumento na oferta da educação do interior, apresentando-se como reflexo do crescimento das cidades interioranas. Mais de trezentos mil alunos, ingressaram nas instituições escolares deixando claro que tal crescimento no número de atendimentos é considerável e compatível com o discurso do governo, sobre a implementação de um Plano Emergencial para a construção de salas de aulas, com a finalidade de atender as crianças que estavam fora da escola.

A mensagem governamental apresentada à Assembleia Legislativa, no ano de 1970, apresenta importantes acontecimentos no campo da educação, entre eles damos destaque ao I Simpósio de Ensino do Paraná, que teve como principal objetivo discutir medidas que propuseram realizar melhorias na educação; e à interiorização, que promoveu a valorização de outras regiões do Estado, com a

criação das Universidades Estaduais de Ponta Grossa, Londrina e Maringá, como também a Federação das Escolas Superiores de Curitiba.

A mensagem governamental de 1970 reconhecia a necessidade de repensar as questões educacionais, pois, de acordo com o documento:

A preocupação de reformulações profundas foi, aliás, a tônica do ano que passou no campo da educação, onde a necessidade de constante atualização não decorre somente de novas diretrizes federais para ajustar a educação às exigências do desenvolvimento global do país, mas também das rápidas mudanças que se operam na estrutura da comunidade paranaense em vitiginoso processo de crescimento e de diversificação. (PARANÁ, 1970, p. 113).

O aperfeiçoamento da rede de ensino primário estadual compreendeu uma série de medidas que tinham como propósito a implementação de ações administrativas e pedagógicas iam desde a criação de grupos escolares, convênios para pagamento de professores firmados com 212 municípios, como também a introdução de um calendário específico para atender as especificidades do meio rural.

A introdução do calendário agrícola adaptado às exigências do sistema estadual de ensino representou uma inovação revolucionária que faz do Paraná vanguardeiro no setor, concorrendo para reduzir o índice de evasão escolar e inclusive de repetência, uma vez que agora as crianças matriculadas em escolas da zona rural dispõem de um ano-letivo ajustado às peculiaridades de seu meio ambiente. (PARANÁ, 1970, p. 113).

A elaboração desse calendário adaptado, significou um grande avanço, especialmente se considerarmos a conjuntura histórica em que foi proposto. Entretanto, o campo educacional ainda se encontrava com grandes defasagens, principalmente às escolas do meio rural, que, em grande maioria, eram precárias tanto em recursos humanos, como na estrutura física. Portanto, por mais que possuíam um calendário específico, elaborado a fim de atender as exigências do Sistema Estadual de Ensino, deixava a desejar, pois permaneciam como reprodutoras do modelo de educação urbana.

Notáveis foram os avanços no campo educacional desencadeado a partir da aprovação da Lei 4.024/61, seus desdobramentos foram significativos no crescente número de matrículas efetivadas na década de 1960 (concentrados principalmente

nas cidades), e representaram um passo na busca pelo combate do analfabetismo. Também a década ganha destaque quanto à ampliação da rede de educação pública e melhorias da infraestrutura educacional do Estado; a criação do sistema estadual de ensino; a implantação estatuto do magistério e a realização de concursos públicos.

Vale ressaltar que na educação rural os avanços foram limitados, com significativas diferenças entre as escolas das cidades e as escolas do interior, pois evidenciava-se a precariedade das condições pedagógicas no espaço das escolas, como também do corpo docente, pois tais escolas estavam quase que completamente sob responsabilidades dos municípios. Eram escolas pequenas, geralmente construídas em madeiras e possuindo uma precária estrutura, sem contar que reproduziam o modelo de ensino urbano, não contando com uma proposta pedagógica específica para atender a população do campo.

Fotografia 1 – Escola Visconde de Cairu⁴⁷



Fonte: PATO BRAGADO - Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Fotografia datada de 1968, fotógrafo desconhecido.

⁴⁷ Podemos perceber que a construção física da escola, tem uma aparência bastante semelhante a outras escolas rurais. Apesar de uma construção comum, a comunidade escolar atribuía adjetivos que diferenciava a escola das demais. A escola possuía uma área verde ao seu redor, cercada por plantas ornamentais de estatura baixa, algumas árvores para sombra e práticas extra-sala de aula. Podemos observar que era uma escola simples, aparentemente com poucos recursos materiais. A pintura estava desgastada pelo tempo, mas o patriotismo estava presente, como podemos observar pelo mastro em frente à escola. O nome da escola estava em uma pequena placa situada ao lado esquerdo da varanda, comum a maioria das escolas rurais.

Na imagem, acima está representada a Escola Visconde de Cairu, que situava-se no interior do Município de Pato Bragado – PR. Por meio desta imagem, apresentamos o retrato da estrutura disponível à grande parte dos alunos, que estudavam em escolas rurais, no final da década de 1960.

Ao analisarmos o percurso da educação na década de 1960, no Estado do Paraná, podemos observar que no primeiro governo de Ney Braga, fase anterior ao Golpe de 1964, predominou um pensamento pedagógico de base iluminista, com a educação voltada para a humanização e a “democratização” da sociedade sob signo de progresso. (HOFF, 1991, p. 54).

Os discursos pedagógicos de Ney Braga e da equipe gestora da educação, no pós 64, ainda apresentam aspectos progressistas sobre a educação com assimilação de alterações propostas pela nova estrutura.

Assim, o tipo de escola deve continuar a ser uma boa escola no intuito de formar almas piedosas e cívicas e de adaptá-las à nova conjuntura nacional, “dentro da ordem e da lei”, isto é, a um novo conteúdo ideológico, em que o espírito progressista deva ser atribuído ao Estado autoritário e o fortalecimento dos laços da sociedade deve ser operado através do controle social, ficando apenas o discurso progressista e inovador do governo paranaense. (HOFF, 1991, p. 126).

Nesse sentido, a década de 1970, apresenta uma mudança na concepção educacional, por meio da qual a sociedade industrial transforma a escola em um instrumento que permanece a serviço da classe dominante.⁴⁸

Após 1964, com a tomada de poder pelos militares e a intenção deles em internacionalizar a economia, o país apresentou um rápido crescimento econômico, principalmente entre os anos de 1968 a 1973, período que ficou conhecido como “milagre econômico”. Essa nova conjuntura política e econômica configurou novas diretrizes para o país:

⁴⁸ “Na verdade, o país conseguiu instalar um parque industrial considerável, sem que fosse preciso recorrer à escola unitária de qualidade para todos, sendo necessária, apenas, uma base estreita de mão-de-obra qualificada, acrescida de um contingente enorme de trabalhadores pouco educados e mal preparados para enfrentar os desafios impostos por sistemas mais complexos.” (PARANÁ. PEE, 2005, p. 24).

No plano educacional, o governo brasileiro passa a moldar a educação brasileira segundo acordos firmados com a Agência de Desenvolvimento Internacional, acordos MEC/USAID, objetivando adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento implantado no País, quando são adotadas políticas educacionais voltadas para a formação de mão-de-obra qualificada e acelerada, visando aumentar a produtividade e mantendo a divisão técnica e social do trabalho. (PARANÁ. PEE, 2005, p. 24).

A seguir trataremos de modo mais específico da nova legislação educacional federal, a Lei 5.692/71, a qual estabelece aspectos profissionalizantes para a educação brasileira. Buscaremos no sub item a seguir, discutir aspectos da Lei 5.692/71 e suas influências sobre as orientações educacionais paranaenses.

2.2.2 Da Lei 5.692/71 à Lei 9.394/96: Elementos históricos e seus reflexos na educação paranaense

A Lei 5.692/71 resultou de um ciclo de reformas que a educação brasileira apresentava, fixando as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino de 1º e 2º graus, no contexto da ditadura civil-militar.

Mesmo o regime civil-militar apresentando características repressivas, no início da década de 1970 apresentava certa popularidade, obtendo dessa maneira um maior grau de consenso como também de legitimação social, devido ao repúdio de grande parte da população, sobre as ações empreendidas pelos grupos de esquerda. Concomitantemente, havia um certo clima de temor por parte da população em relação à repressão apresentada pelo Estado, e por outro lado, uma certa alegria, em decorrência do crescimento econômico que o país estava atingindo. O anteprojeto da Lei 5.692/71, teve seu texto elaborado por intelectuais fiéis ao regime, apresentando uma proposta que visava a profissionalização do ensino de 2º grau.

A Lei foi aprovada em período recorde, cerca de 30 dias de tramitação, sendo aprovada por unanimidade no Congresso Nacional e sem vetos pelo Presidente da República. No contexto de aprovação da legislação em questão, não houve abertura de espaços para grupos de pressão. Segundo Germano, a forma pacífica de aprovação da Lei 5.692/71 se deu porque:

[...] de um lado os interesses privatistas foram contemplados e de outro os partidários da escola pública e da ampliação de verbas para a educação estavam desarticulados e mesmo destroçados, incorporados a outras formas de lutas, com vistas à derrubada do Regime ou, ainda, aderiram à Reforma. (GERMANO, 1994, p. 161).

Considerando o contexto de luta contra a ditadura, por meio de um movimento revolucionário a favor de um ideário de libertação nacional, popular e democrático; os grupos de esquerda estavam engajados na luta armada contra o sistema. Desse modo, principalmente entre os anos de 1969-1971, a educação não ocupava o papel central, deixava-se de lado as reformas de base, como por exemplo a reforma educacional, para investir em uma reforma estrutural profunda.

Na conjuntura que foi elaborada a Lei 5.692/71, praticamente não teve contribuições de demandas organizadas em busca de melhorias e investimentos. Dessa maneira “[...] as questões educacionais e culturais quase não aparecem nos manifestos, programas e documentos políticos das várias organizações de esquerda que pretendiam revolucionar a sociedade brasileira.” (GERMANO, 1994, p. 162). Nesse quadro de reforma do ensino de 1º e 2º grau, ocorreu em um momento de desarticulação dos setores oposicionistas, por meio do qual a educação continuava ser um instrumento da classe dominante, ligada principalmente a sociedade industrial. A estrutura da escola era aquela que buscava construir moral e civicamente a boa sociedade em paralelo com a que constrói economicamente a sociedade.

A profissionalização posta pela Lei 5.692/71 reflete a nível estadual nas diretrizes da Secretaria de Estado da Educação, bem como no Conselho Estadual de Educação.

A descentralização do ensino é uma política adotada pelo Brasil desde o período imperial, mas na década de 1970 ela se concretizou de modo mais consistente por meio da aplicação dos recursos do Fundo de Participação dos Municípios, por meio do programa PROMUNICÍPIO⁴⁹, o qual foi empreendido pelo MEC.

⁴⁹ Segundo Bareiro “[...] O PROMUNICÍPIO teve importante papel no assessoramento técnico e financeiro para estruturar e desenvolver os órgãos municipais de educação, praticamente inexistentes, até então, na maioria dos municípios. Sendo assim, o PROMUNICÍPIO viabiliza as condições para que o município assumisse a responsabilidade com o ensino de 1º grau, enquanto ao

Há uma adequação do sistema educacional, visando ao atendimento de interesses econômicos vigentes, mas mantendo o controle sob todos os níveis da educação. Desta forma o governo federal passou a responsabilidade do ensino de 1º grau para os estados e principalmente municípios, como medidas que visavam fragmentar ações de resistências de setores da sociedade, principalmente dos educadores, implementando desta maneira as reformas educacionais desejadas, bem como promovendo a precarização das condições de trabalho da classe. Conforme Bareiro:

O PROMUNICÍPIO tinha abrangência limitada às condições mínimas de apoio ao atendimento escolar; contratação de pessoal técnico e administrativo, equipamento para os Órgãos Municipais e ainda, distribuição de material didático e algumas ações de capacitação de pessoal. (2007, p. 57).

A descentralização de certa forma possibilitou aos municípios uma maior autonomia de gerenciamento da educação, implantando formas mais democráticas de gestão, em contrapartida significou economizar e transferir despesas para os municípios e até mesmo para as comunidades.

A modernização da agricultura e a diminuição drástica da população do campo, promoveu a redução do número de alunos e contribuiu para o fechamento de muitas escolas rurais.⁵⁰

Diante dessa problemática a Nuclearização das Escolas Rurais foi vista como uma possível solução, já que tinha funcionado na década de 1920 nos Estados Unidos e posteriormente em outros países e foi então, implantado no Plano Estadual de Educação (PEE 1973-1976). No Paraná, nos anos de 1976 e 1977 foram construídas oito Escolas Rurais Nucleadas e posteriormente foram construídas outras nos anos que se sucederam até o total de vinte e duas escolas. Convém lembrar que durante a implantação das Escolas Rurais Consolidadas, o fluxo migratório campo/cidade foi intenso e a ideia inicial e mais forte era, mais uma vez, a de conter o homem no campo. A prioridade de escolha de locais para a implantação do

Estado caberia definir diretrizes gerais, prestar assistência técnica e cooperação financeira.” (2007, p. 178).

⁵⁰ Segundo Ramos (1987) “No Brasil elas [as escolas consolidadas] encontraram aceitação durante a vigência do II plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979). A criação do Promunicípio (1975-1979) e do Pró-Rural (1982-1986) tornou possível a construção de 53 escolas consolidadas no Estado do Paraná, através da Fundação Educacional do Paraná – Fundepar, tendo como agente financeiro o Estado, o Fundo Especial – FNDE, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e Banco do Brasil no caso do Pró-Rural.” (Apud. GONÇALVES et. al., 2003, p. 79.).

projeto eram as cidades que recebiam esse fluxo de pessoas oriundos do campo; eram as cidades polos regionais. (BAREIRO, 2007, p. 58).

Conforme Ramos, a partir de 1975 com a criação dos Projetos PROMUNICIPIO e posteriormente do Pró-Rural, foram criadas escolas rurais consolidadas, “[...] tendo como agentes financiadores o estado, através de fundos e projetos, e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento).” A consolidação das escolas proporcionou o aumento do número de alunos que concluíram o ensino secundário e uma melhora estrutural, por outro lado, houve o enfraquecimento dos laços da comunidade com a escola, com a diminuição da participação dos pais e os longos trajetos de transporte escolar percorrido pelos alunos. Esse modelo de escola consolidada estava adequado a ideologia da modernização e a teoria do capital humano. (1991, p. 20).

Em meados dos anos 1970 as escolas rurais, de forma predominante, eram multisseriadas e ofertavam o ensino de 1ª a 4ª séries, com um quadro formado em sua maioria por professores leigos, com alto índice de evasão e repetência. Considerando essa situação, a proposta das escolas consolidadas foi bem recebida pelos governos municipais, possibilitando desta maneira implantar os oito anos de duração previstos na Lei 5.692/71.

Os resultados dessa primeira fase de implantação das ERCs⁵¹ refletem os da maioria dos programas sociais realizados no período. Os objetivos iniciais são desvirtuados no decorrer da implementação para atender os interesses políticos e econômicos, aumentando os custos e diminuindo significativamente o impacto do programa. Para as 17 unidades efetivamente construídas no estado, 100 haviam sido projetadas. E sua localização em zonas de intensa “modernização” e migração rural acentuou as disparidades regionais. Todos os municípios beneficiados eram governados pelo partido da situação no momento, evidenciando forte influência política. (RAMOS, 1991, p. 21).

O programa não atingiu os objetivos projetados na área da educação. As profundas transformações sociais decorrentes do processo de modernização agrícola na década de 1970, e a atração pela vida urbana fez com que “Os pequenos proprietários, arrendatários e parceiros fossem proletarizados. Seu padrão

⁵¹ Escolas Rurais Consolidadas.

de vida decaiu, com influência direta sobre a educação: 45% dos alunos entre 11 e 14 anos desistiram antes de completar a 4ª série.” (RAMOS, 1991, p. 21).

Nesse período muitas escolas isoladas, ou escolas que funcionavam em comunidades rurais foram gradativamente fechadas a partir de 1970. A implantação do transporte escolar foi uma alternativa para minimizar os problemas da população que permaneceu residindo na zona rural.

O processo de nucleamento de escolas rurais visava a revitalização do ensino e a proposta se constituía a partir das políticas do II Plano Setorial de Educação e Cultura e do Projeto PROMUNICÍPIO, e posteriormente as ações de nucleamento deram sequência por meio do Projeto Pró-Rural.⁵²

O projeto de desenvolvimento econômico elaborado pelo regime civil-militar, foi em âmbito estadual levado a diante por Ney Braga, ao traçar Diretrizes Globais, que tentavam por meio de um discurso de visão social e humana, justificar a visão econômica e política.

[...] o governo Ney Braga deixava evidente a preocupação com a continuidade dos investimentos em infra-estrutura do Estado do Paraná, e não no setor educacional, o que significava que apesar de enfatizá-lo como prioridade em seu discurso, na realidade o setor educacional não era considerado como fator determinante que levaria ao desenvolvimento econômico do Estado do Paraná. (HOTZ, 2005, p. 76).

Nessa perspectiva podemos notar que as políticas educacionais que estavam traçadas pelo Estado do Paraná estavam voltadas para suprir as necessidades presentes no mercado capitalista. Fato este, evidenciado na visão desenvolvimentista, não só do Paraná, como também pode ser observado no restante do país.

A precariedade de investimentos no campo educacional foi evidente para além da educação básica. O ensino superior praticamente permaneceu sem incentivos para a criação de novas universidades a fim de atender à crescente demanda.

⁵² Segundo Gonçalves et.al. [...] “o Projeto de Apoio ao Pequeno Produtor Rural (Pró-Rural), criado em 1979 e iniciado em 1981, contando com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Tal projeto, dirigia-se ao atendimento das necessidades mais prementes das áreas economicamente deprimidas do Estado, havendo previsão de ações no campo educativo.” (2003, p. 77).

Hotz ao abordar as políticas adotadas por Ney Braga, contribuí para nosso estudo, apresentando um panorama educacional do Estado do Paraná, frente as influências da Lei 5.692/71, no final da década de 1970 e primeiros anos da década de 1980. Segundo ele:

As ações do governo Ney Braga, através de sua política educacional, foi no sentido de conter a população na escola, com a promessa do desenvolvimento do Estado paranaense, para com a sua materialização, promover os benefícios deste desenvolvimento a toda população do Estado do Paraná. O esforço por parte de todos os paranaenses, se fazia necessário, uma vez que os benefícios refletidos na “bonança” proporcionados pelo desenvolvimento econômico do Estado do Paraná, viriam como produto positivo dos esforços gerados, principalmente por parte das camadas menos favorecidas da população paranaense. O caráter social, explícito no discurso de governo, escondia a verdadeira face do regime ditatorial: o seu “fracasso social”, assim como o fracasso do seu projeto de desenvolvimento, evidenciado pela miséria instaurada no Brasil; mas muito bem sucedido em relação aos interesses econômicos e políticos hegemônicos. (HOTZ, 2005, p. 79).

Os conteúdos das diretrizes educacionais, tanto nacionais como paranaenses, expressavam representações educacionais originadas nos movimentos determinados pelo capital.

A luta pela redemocratização do país no final da década de 1970 e início da década de 1980, foi vitoriosa ao conseguir reestabelecer as eleições diretas para governadores dos estados. No Paraná, o candidato ao governo pela oposição nas eleições de 1982, foi José Richa.

O plano de governo elaborado para a campanha de José Richa apresentava, segundo Cunha, as seguintes propostas para a educação:

Defendia uma especial “tarefa da escola numa educação libertária”, para o que se previa a atribuição “aos grupos sociais organizados a responsabilidade de forjar seus próprios destinos” e a criação de mecanismos para que a “comunidade escolar” (pais, mestres, estudantes e servidores) passassem a ter “participação decisiva na escolha da direção dos estabelecimentos oficiais de ensino, mediante o sistema de eleições diretas, nas escolas de todos os níveis de ensino”. Por outro lado, adiantavam-se providências que seriam tomadas em diversas matérias, entre as quais a reforma administrativa; a qualificação dos professores; a necessidade de se estabelecerem prioridades para os três graus de ensino; o incentivo ao ensino pré-escolar, praticamente inexistente na rede estadual; o bloqueio à criação de novas fundações municipais para o ensino de

1º grau e o reexame de sua atuação nos graus superiores; a adequação da oferta de ensino superior à realidade do estado, que seria condição para a gratuidade do ensino nesse nível. (1991, p. 233).

A educação passou a ser pensada com bases no regime democrático. Buscou-se junto aos profissionais da educação construir diretrizes que dessem prioridade ao ensino de 1º grau, proporcionando uma formação que possibilitasse aos educandos a reflexão crítica, bem como para a aprendizagem profissional. A participação da sociedade e o acesso à escolarização torna-se um importante pressuposto democrático no modelo de sociedade que vinha se configurando.

Corroborando as promessas da campanha eleitoral, que previa a participação da população nas decisões políticas do Estado, as diretrizes de governo para a política educacional de José Richa foram elaboradas por um grupo de educadores paranaenses e de debates promovidos em 28 diferentes cidades do Estado, através dos diretórios regionais do PMDB. Partido do Movimento Democrático Brasileiro, sendo que as contribuições surgidas nesses debates foram sistematizadas pelo referido grupo de educadores. (HOTZ, 2009, p. 261).

As diretrizes elaboradas nesse governo contribuía rumo a uma maior participação da comunidade na escola, com o objetivo de democratizar as relações no âmbito escolar. Conforme Hotz a democratização do ensino também era perceptível no ensino de 2º grau.

A democratização do ensino também se daria, segundo esse governo, no ensino de 2º grau, nível considerado responsável em promover a já mencionada superação do tecnicismo presente nos cursos técnicos e que diferenciava a formação para os alunos advindos da elite paranaense e dos provenientes da classe trabalhadora, contribuindo, assim, para a divisão do trabalho, para a separação do trabalho intelectual do manual. Superar o tecnicismo significava, nesse momento, a superação da Lei Federal nº 5692/1971, a qual instituía o ensino profissionalizante compulsório, mas que, na prática, nunca conseguiu tornar esse tipo de ensino obrigatório nas instituições privadas, sendo a formação de mão de obra para o mercado de trabalho realizada especificamente na escola pública e de forma precarizada. (2009, p. 261).

Ao analisar as propostas nesse período de redemocratização do país, nota-se grandes inovações no campo educacional. A partir das proposições abordadas por Cunha, podemos afirmar que muitas dessas iniciativas nesse período da Nova

República, foram ideias inovadoras e precursoras na formulação de uma proposta de educação voltadas para os povos do campo, devido uma maior abertura de participação da sociedade.

Cunha ao se referir sobre a situação em que se encontravam estes estabelecimentos, no ano de 1983, afirma que: “Em sua maioria, eram escolas de madeira de uma só sala e um só professor, situação de cerca de onze mil dos quatorze mil prédios escolares nos quais se ministrava o ensino de 1º grau no Paraná.” (1991, p. 236). Devido a precariedade que podemos notar ao analisar a situação em que as escolas rurais se encontravam, notamos que geralmente estavam em segundo plano nas ações governamentais, acarretando o esvaziamento das escolas rurais por meio de êxodo rural, como também pela busca da escola da cidade na perspectiva de uma melhor qualidade de ensino.

De acordo com Sapelli, o governo Richa foi um período em que a educação apresentou fatos marcantes, afirmando que “Durante o governo José Richa, foram fechadas 349 escolas de 1º grau, apesar de ter crescido em 8,5% o número de alunos.” (2003, p. 32). O motivo apresentado pela autora pauta-se no grande número de agricultores que se mudaram para as cidades para trabalhar no setor industrial. A situação no ensino de 2º grau também não foi muito diferente, onde “[...] foram fechadas 34 escolas, apesar do crescimento de 8,4% no número de alunos.” (2003, p. 32).

Grande parte dos alunos das escolas rurais que foram fechadas e permaneceram residindo na zona rural, foram transferidos para escolas nucleadas e outros foram estudar nas cidades, tendo em vista a implantação de um sistema de transporte escolar.

No governo de Richa, contata-se a presença de concepções teóricas ideológicas baseados no ideário democrático. Acreditava-se que com a Nova República, a educação fundamental proporcionaria aos indivíduos a possibilidade de participação social mais efetiva. Nesse contexto, a SEED por meio das políticas desenvolvidas no governo Richa, tinha por objetivo “[...] garantir o acesso e a permanência do aluno na escola, principalmente reter os alunos provenientes da classe trabalhadora, que não estavam na escola ou dela estavam sendo eliminados.” (CUNHA, 1991, p. 234).

Atribuía-se relevância na qualidade educacional ofertada. Conforme Cunha “A importância da qualidade do ensino estava no fato de que a educação, quando conseguida por todos, alteraria a estruturação da sociedade, tornando-se um mecanismo de mudança”. (1991, p. 234). Segundo o mesmo autor, o Departamento de Ensino de 1º grau organizou no Estado do Paraná, por meio de um projeto denominado “Ações sócio-educativas”, promovendo experiências que visavam a cultura regional com base no trabalho sistematizado. “A expectativa era a de que a escola assumisse o repertório cultural da localidade, passando a ser vinculado à realidade sociocultural dos alunos. (1991, p. 239).

Ao desenvolver uma análise sobre o contexto histórico do Paraná no período pós ditadura, notamos que o Estado estava se adequando a um processo de maior abertura ao capital estrangeiro, uma vez que a sociedade brasileira estava passando por um processo de industrialização. Deste modo, as questões econômicas refletiam nas questões educacionais, era um momento econômico em que se estabelecia a crescente subordinação do Estado aos países desenvolvidos por intermédio de organismos internacionais.

O principal mercado comprador dos produtos paranaenses foi a Comunidade Econômica Europeia que importou, em 1988, 51% dos produtos, especialmente agrícolas. A agricultura ia perdendo sua centralidade e a indústria ia ganhando cada vez mais importância para a economia paranaense. Em função disso, especialmente após 1985, houve um crescimento de empregos neste setor que absorveu inclusive a mão de obra de restrita qualificação profissional. [...] Houve, nesse contexto, um investimento elevado para a reorganização do Estado enquanto uma das instituições responsabilizada em garantir a ampliação do capital. (SAPELLI, 2003, p. 31).

Mesmo com as propostas inovadoras no âmbito educacional, praticamente não haviam significativos programas de valorização da educação ofertada no meio rural, pois ainda não estava amadurecida, nem para o governo, nem para grande parte da sociedade. Cunha, ao se reportar ao final da década de 1980 no Paraná afirmou que:

Não bastasse o esvaziamento do campo, com o inchamento das cidades, os pais residentes na zona rural preferiam matricular os filhos nas escolas situadas na zona urbana, mesmo que dispusessem de escolas perto de casa e precisassem se deslocar

para aquelas outras. Cerca de 10% dos alunos das escolas da zona urbana era de residentes na zona rural, sendo que nas escolas da rede estadual esse percentual subia para 11%. (1991, p. 239).

Ou seja, muitas famílias colocavam seus filhos nas escolas urbanas vislumbrando uma educação de melhor qualidade.

Ainda considerando que a educação rural era ofertada em condições precárias e a cada ano para menos alunos, o período de redemocratização possibilitou/gerou necessidades para a elaboração de uma proposta de educação voltada para o campo. Diante desse quadro, foram desenvolvidos programas e experiências pontuais. Iniciativas que tiveram importância principalmente como marco de resistência e luta em busca de uma proposta específica de educação para atender o campo. Mas a luta precisa estar pautada em políticas públicas, que se constitui em um importante viés de universalizar o acesso à educação.

Hotz ao elaborar um estudo sobre a concepção de educação empreendida pelo Governador Álvaro Fernandes Dias, afirma que:

[...] no governo de Álvaro Dias (1987-1990) adotou-se, para a educação, o conceito de escola competente, sendo esta a que conseguisse democratizar as relações, permitindo que a comunidade participasse da manutenção da estrutura física e dos serviços prestados pela escola, oferecendo, assim, uma educação de qualidade com a racionalização dos recursos advindos do Estado. (2009, p. 262).

De modo geral, as diretrizes adotadas no governo de Álvaro Dias no campo educacional, “[...] pautaram-se nos mesmos pressupostos do governo anterior: democratização do acesso à Escola, reordenamento interno do sistema educacional e educação como fator efetivo de mudança social.” (SAPELLI, 2003, p. 42). Por outro lado, o Estado foi se tornando mínimo no que se refere as questões sociais, uma vez que neste governo, houve a reorganização das instituições, visando ações mais eficientes por parte do Estado.

No governo Álvaro Dias, os fatos consolidados vão explicitando com mais evidência, tais questões: retrocesso do poder sindical, descentralização do sistema escolar em algumas questões, ênfase na educação básica e a implementação de políticas compensatórias. Estas evidências se explicitam quando se inicia o processo de municipalização das Escolas de 1ª a 4ª série, na deflagração de várias greves por causa do retrocesso nas negociações salariais

feitas no governo imediatamente anterior, na criação do Currículo Básico de Alfabetização, na consolidação de projetos que representavam políticas de caráter compensatório como “Tempo de Criança”, “Pró Município”, “Os livros criam asas” e a Merenda Escolar. (SAPELLI, 2003, p. 44).

O processo de municipalização das escolas centrou-se principalmente em questões administrativas e financeiras, diminuindo os gastos de erário do Estado por aluno. Para os profissionais da educação, ficaram em segundo plano os cursos de aperfeiçoamento profissional, o plano de cargos e salários e o padrão mínimo de qualidade do ensino ofertado.

As razões que levaram o governo do Estado a optar pela implantação da municipalização do ensino e a decisão de formular e implementar essa política, através da SEED, à revelia da participação dos profissionais da educação e das entidades da sociedade civil ligadas à área, estejam associadas à progressiva precarização das condições de financiamento público para as áreas sociais, processo que demarcou a década de 1980, à conseqüente fragilização da relação entre o Estado e os servidores públicos, diretamente atingidos pelo rebaixamentos dos salários e condições de trabalho e ao fato de conseguir, manter-se no poder por mais uma gestão. (SANTOS, 1998, p. 216, Apud. SAPELLI, 2003, p. 46).

No âmbito da educação rural, a política adotada por Álvaro Dias, deu continuidade às políticas de municipalização, fez com que grande parte das escolas rurais ficasse sob a responsabilidade dos municípios, e este foi um dos fatores que favoreceu para a sua desqualificação. O Estado investiu bastante em escolas do interior, mas a maioria destas estavam localizadas nas cidades ou em sedes de distritos dos municípios. Foi a partir desse governo que se intensificou o processo de nuclearização das escolas rurais.

No governo de Requião (1991-1994), as suas principais ações no plano educacional contavam com a valorização de experiências inovadoras; a autonomia na construção do Projeto Político Pedagógico; o desenvolvimento de um plano de capacitação docente; uma maior participação das comunidades escolares nos assuntos escolares e a intensificação do processo de municipalização das escolas de 1ª a 4ª série.

Percebemos que em 1992, portanto, um ano apenas após assumir o governo, Requião e sua equipe reelaboraram seu projeto para a

educação, pautados nas novas diretrizes do BM⁵³. O projeto resultante não expressava a transferência integral do projeto proposto pelo BM. Houve adaptações à realidade do estado do Paraná.⁵⁴ (SAPELLI, 2003, p. 57).

Houve esforços por parte do governo em responder as diretrizes do Banco Mundial, alcançando o objetivo em algumas questões, e em outras não houve articulações suficientes, os quais foram concretizadas no governo de Jaime Lerner (1995-2002).⁵⁵

A reforma no sistema escolar, atendendo as propostas orientadas pelo Banco Mundial, priorizava a melhoria da oferta e da qualidade da educação básica, por meio de políticas de autogestão, de uma forma que promovesse a minimização do papel do Estado em relação às questões sociais, convocando os pais para uma maior participação escolar, impulsionando setores privados e ONGs como agentes ativos no processo educativo.

No subitem a seguir, propomos desenvolver uma análise sobre as políticas educacionais adotadas por Lerner e Requião (gestão 2003-2006), problematizando o fortalecimento da luta das organizações dos trabalhadores do campo e a construção das diretrizes para a educação do campo.

⁵³ BM: Banco Mundial.

⁵⁴ “Diferentemente de seu objetivo inicial, ainda no final dos anos 1960, a linha de atuação do Banco Mundial passou a ter como um de seus focos principais a área educacional, sobretudo nos países latino-americanos, o que se intensificou sobremaneira nos anos 1980-90. Desde então, as diretrizes do Banco Mundial vêm sendo utilizadas como fundamento principal para as políticas educacionais brasileiras, no contexto da reforma do Estado e da educação. Em síntese, são elas: 1) focalização do gasto público no ensino básico, com ênfase no ensino fundamental; 2) descentralização do ensino fundamental, o que vem sendo operacionalizado através do processo de municipalização do ensino; 3) estímulo à privatização dos serviços educacionais e à criação de verdadeiras indústrias em torno das atividades educacionais; 4) ajuste da legislação educacional no sentido da desregulamentação dos métodos de gestão e das instituições educacionais, garantindo ao governo central maior controle e poder de intervenção sobre os níveis de ensino (via sistemas nacionais de avaliação e fixação de parâmetros curriculares nacionais, por exemplo), mas sem que ele mesmo participe diretamente da execução de tais serviços. Em linhas gerais, a interferência do Banco Mundial na educação tem como objetivo promover os ajustes de interesse do grande capital internacional (sobretudo o financeiro) com relação ao Estado brasileiro. Busca adequar o conjunto das políticas educacionais num plano mais amplo, que é o da atuação do Estado, como um todo, frente aos desígnios do processo de acumulação mundial de capital. A tal processo chamou-se de Reforma do Estado.” (Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_banco_mundial_%20e_educacao%20.htm. Acessado em 30/05/2014.)

⁵⁵ Ver Anexo I, onde apresentamos um quadro comparativo entre as políticas educacionais do governo de Requião (1991-1994) e Lerner (1995-2002).

2.2.3 O governo Lerner e Requião: as políticas educacionais e a luta dos trabalhadores do campo

Neste espaço problematizaremos as políticas educacionais adotadas por Lerner (1995-1998/1999-2002) e Requião (2003-2006). Temos como propósito discorrer sobre as diretrizes neoliberais seguidas por Lerner;⁵⁶ a luta e a organização dos trabalhadores do campo e a abertura de espaços para essas organizações no governo Requião, período este, em que foram efetivadas políticas públicas para a Educação do Campo.

As diretrizes traçadas pelo Banco Mundial, bem como por outros organismos internacionais, a partir da Conferência Mundial de Educação para todos, permeavam um modelo de gestão que caracterizava-se pela minimização do Estado na manutenção das instituições públicas de educação.

Quando analisamos as ações dos governos de 1982-2002, notamos que foram gestões marcadas pela descentralização financeira e com ênfase em sua atribuição, enquanto setor responsável pela inclusão social e formação de cidadãos.

A diferença entre os anos 80 e 90 é que, enquanto nos primeiros anunciava-se um processo de redemocratização, que encobria o processo de minimização crescente do papel do Estado, nos anos 90, explicitou-se com mais clareza o projeto neoliberalizante para a sociedade e, conseqüentemente para a Educação. (SAPELLI, 2003, p. 194).

Nas gestões de Lerner, destacamos dois programas implementados na área educacional: o PROEM (Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná)⁵⁷ e o PQE (Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná).⁵⁸ O PROEM promoveu a reestruturação do Ensino Médio, com a criação de 16 centros

⁵⁶ O Anexo II, apresenta um esquema explicativo sobre a essência neoliberal imersa na gestão escolar.

⁵⁷ “O projeto do PROEM, implantado em 1998, três anos após a posse do governador Jaime Lerner, teve sua origem num documento denominado Carta-Consulta do Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio no Paraná, elaborado pela Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral (SEPL), em conjunto com a Secretaria de Estado da Educação. No início do ano de 1992, ainda no governo Requião, foi apresentado à Comissão de Financiamentos Externos (COFIEX) da Secretaria de Planejamento do Governo Federal, prevendo um investimento de 200 milhões de dólares. Somente em maio de 1993, o COFIEX autorizou o Estado do Paraná a buscar recursos financeiros internacionais para a viabilização do projeto.” (VALGAS, 2003, p. 60).

⁵⁸ O PQE “Era um programa destinado ao ensino fundamental. O Programa, aprovado pelo governo federal em 1992, negociado a partir de então com o BIRD, teve início em 1995. A princípio seria executado até 31/12/1999, mas foi solicitado um aditamento e o prazo foi prorrogado até 2001.” (SAPELLI, 2003, p. 123).

estaduais de educação profissional, bem como o fortalecimento do sistema educacional. Por meio do PQE, foi realizada a aquisição de materiais pedagógicos, melhoria na estrutura física dos estabelecimentos de ensino, a avaliação de desempenho escolar e a capacitação dos profissionais da educação (faxinal do Céu). Tanto o PQE quanto o PROEM foram financiados por bancos internacionais. (SAPELLI, 2003, p. 194).

Desse modo, nota-se continuidade da influência de diretrizes de organismos multilaterais e sua atuação no campo educacional, principalmente na gestão educacional, havendo a ampliação do espaço público não estatal.

As reformas estruturais, institucionais e administrativas que estavam sendo implementadas, visavam a reestruturação do modelo de gestão por meio da realização de projetos, os quais, no sistema escolar, caracterizavam-se por discursos de melhoria na qualidade de ensino e do rendimento escolar, a exemplo o PQE, que contribuiu com várias mudanças de caráter institucional e administrativa da Secretaria de Estado da Educação.⁵⁹

O objetivo central do PQE era que se efetivasse a melhoria do rendimento escolar mediante o estabelecimento de novos padrões de qualidade do aprendizado, pois esse seria o caminho necessário para se chegar à universalização do Ensino Fundamental no Paraná, contribuindo assim, para a alteração das estatísticas em nível nacional. Para a consecução deste objetivo é possível afirmar que o instrumento fundamental que o viabilizou foi a reformulação estrutural das formas de gestão do sistema educacional como um todo, e particularmente, a mudança da gestão no interior da escola, alterando por dentro a estrutura burocrática do estado, pois fincou raízes no estabelecimento de novas relações do estado com a escola e com a sociedade. (BORGES, 2004, p. 7).

A partir da análise dos pressupostos do PROEM e PQE, apresentam elementos que nos permitem afirmar que propostas liberalizantes foram implementadas, principalmente, nos oito anos do governo Lerner, que viabilizaram condições políticas para a implementação de projetos desta natureza, de modo que “[...] a materialização do projeto proposto pelo Banco Mundial vai se dando a partir

⁵⁹ “Destacando-se, que esta implementação e o processo de difusão dos pressupostos (neo) liberais foram se concretizando na operacionalização dos chamados Programas de Ação ou Componentes, que atingiram diretamente o sistema educacional em nível central, a SEED, nos níveis intermediário, os NREs, e em nível local, a Escola.” (BORGES, 2004, p. 2).

de mudanças, de recuos, de reorientação de estratégias, e de novas demandas postas pela realidade histórica dos anos 90.” (BORGES, 2004, p. 14).

É notável o processo de precarização da escola pública no governo de Lerner, esvaziando a formação política da sociedade, proporcionando aos profissionais da educação uma formação continuada aligeirada e apolítica, com condições de trabalho precarizada e disseminação de um modelo de educação, que nas palavras de Sapelli:

Não há, na escola pública para os pobres, uma proposta que promova o desenvolvimento das capacidades intelectuais mais complexas, pois provavelmente, o núcleo seletivo de trabalhadores, que precisam delas para desenvolver seu trabalho, saia dos níveis superiores de formação. Para as classes mais pobres, a formação profissional de nível básico, que promove o desenvolvimento das capacidades psicofísicas para o modelo rígido fordista/taylorista, parece ser adequado. (2003, p. 190).

Lerner em sua proposta neoliberalizante de escola pública caracterizou-a, enquanto um canal de convencimento dos homens na construção de consenso em relação à proposta de sociedade que se almejava.

Diante desta problematização, percebia-se e ainda se percebe a necessidade de resgate político na atividade dos profissionais envolvidos com a educação, para que pudessem contribuir de forma mais significativa na construção de sujeitos que fossem capazes de interferir coletivamente no processo social a fim de contrapor-se à perpetuação deste modelo capitalista de sociedade.

As diretrizes neoliberais atribuíam o tratamento técnico à educação escolar e não política, ocorrendo a substituição do discurso de igualdade e justiça social pela cidadania, competitividade e necessidades mercadológicas. Dessa maneira havia uma intersecção crescente entre as esferas públicas e privadas, estabelecendo-se mecanismos de controle e competitividade entre as escolas do Paraná.

No Estado do Paraná houve um incentivo à competitividade entre as escolas, principalmente a partir da política educacional imprimida pelo governo Lerner, onde as escolas eram classificadas em unidades de “excelência” e de “não excelência”. As primeiras foram as que conseguiram agregar o maior número de “avanços” (seguindo a administração central), principalmente em relação à manutenção do espaço físico, sem a participação do Estado (a essa competência

o Estado denominava de “autonomia”). Além disso, seguiam orientações deste com afinco e sem resistência. As segundas foram as que, por motivos diversos, entre os quais as resistências a essa política privatista, não executaram passivamente os encaminhamentos propostos. (SILVA, 2005, p. 12)

A transferência do ônus financeiro para as comunidades foram acentuadas no governo Lerner, sobretudo por meio das Associações de Pais e Mestres das escolas. Ficaram nítidas as manobras de descentralização de responsabilidades, bem como a vinculação destas políticas ao conceito de autonomia, “[...] sendo isso passível de percepção no âmbito legal, seja na LDB (lei 9.394/96) seja em documentos do Estado do Paraná do período e no âmbito do cotidiano das escolas.” (SILVA, 2005, p. 12)

A política educacional imprimida pelo governo de Lerner pautava-se sobre o conceito de *participação* em suas gestões, a qual de fato ocorreu, principalmente na intervenção dos usuários no sistema de ensino, por meio da qual se enfatizou a “participação” no aspecto financeiro, de maneira velada e sutil. (SILVA, 2005, p. 98).

Em relação ao campo e aos conflitos agrários no período que Lerner esteve no poder, foi caracterizado por extrema violência. Conforme Roos:

Os conflitos agrários no Paraná, durante o governo Lerner, foram tratados como caso de polícia em verdadeiras “operações de guerra” e não como problema social. Durante este período, a polícia militar do Paraná mantinha um centro para treinar, doutrinar ideologicamente e orientar os soldados no combate aos movimentos sociais. Os despejos realizados pela polícia estadual, durante a madrugada, tornaram-se frequentes e aconteceram diante flagrantes violações dos direitos humanos e constitucionais. Os despejos dos camponeses ocupantes eram precedidos de mandatos de reintegração de posse expedidos por juízes atrelados aos ruralistas paranaenses. (2013, pp. 5-6).

O governo de Lerner estava atrelado aos conservadores estabelecendo a criminalização da luta do MST, o qual foi impedido de realizar manifestações nas grandes cidades. Como uma alternativa de “acalmar” as manifestações da luta pela terra, foi elaborado um projeto denominado “Vilas Rurais”. Segundo Brandão:

As Vilas Rurais são resultado de uma política do Governo Jaime Lerner, do Paraná, de retornar o homem ao campo, ação à parte do processo da Reforma Agrária e à margem do Movimento dos

Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST -, apesar que nos MCS (Meios de Comunicação Social) o governo divulga que o Paraná está fazendo a verdadeira reforma agrária e mostra as Vilas Rurais como exemplo. Uma Vila Rural é parceria entre Governo do Estado e Prefeitura Municipal interessada que, compram alguns alqueires de terra dividindo-os em pequenos lotes e construindo uma casa para cada família escolhida pelos idealizadores. (1998, p. 213).

Mesmo com as dificuldades enfrentadas por trabalhadores do campo na luta pela terra e pela educação, os movimentos sociais resistiram e firmaram parcerias com instituições solidárias, universidades, órgãos governamentais, etc. A emergência de parcerias foi condição para o fortalecimento na luta pela educação, que se fortaleceu pela realização de encontros e seminários. Muitos dos envolvidos nas parcerias apresentavam divergências político-ideológicas, mas tinham um objetivo comum, que era a educação.

“No estado do Paraná foi criada a Articulação Paranaense de Educação do Campo, em 2000, concomitantemente à II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo [...]” (SOUZA, 2006, p. 59). A criação da Articulação, foi um importante passo para a construção de políticas públicas para a educação do campo.

Uma das primeiras ações da Articulação foi um Seminário, realizados dias 30 e 31 de março de 2001, que teve como meta, fazer uma releitura da LDB do ponto de vista de como ela estava sendo tratada no governo do estado do Paraná. [...] Um dos aspectos principais deste Encontro foi a disposição de cada entidade em socializar as experiências construídas até então, e que se tornaram projetos concretos para a Articulação. (ASSESOAR, 2002, p. 49).

A partir desta parceria, evidencia um espaço público entre os sujeitos na discussão da dimensão educativa e de desenvolvimento rural. Foi um espaço de debates para apresentação da situação educacional dos assentamentos e demais comunidades que compunham o espaço rural. O MST se apresentou como um dos sujeitos centrais na luta pela educação do campo, desenvolvendo nas áreas de assentamentos e acampamentos, um trabalho educacional pautado em uma concepção crítica e humanística.

A partir da Articulação podem ser organizadas parcerias entre municípios e movimentos sociais, bem como entre o governo estadual e movimentos sociais, assim como parcerias entre os

sujeitos da sociedade civil, como exemplo os movimentos sociais e ONGs. (SOUZA, 2006, p. 61).

Requião ao ser reeleito para o mandato 2003-2006 enfatizou o discurso de mudança, tanto nas prioridades, como no estilo de governar. Várias críticas partiram de Requião sobre o governo de Lerner, devido ao quadro financeiro e administrativo que se encontrava o estado do Paraná, quando ele assumiu. No entanto, havia um grande distanciamento entre o discurso e a prática, por meio da qual, muitas medidas antipopulares eram computadas nas contas do governo anterior.

Paiva e Reis, ao retratarem o quadro financeiro do Estado na gestão de Requião, em um estudo que desenvolveram sobre a educação superior, afirmam que:

Do ano de 2002 a 2004, ao contrário do discurso do governo, ocorreu o crescimento na arrecadação tributária do Estado do Paraná, sendo de 39,12% o percentual de crescimento nominal de arrecadação do ICMS Estadual e 28,94% o crescimento nominal da receita orçamentária. Estes dados demonstram cabalmente que não havia nenhuma sustentação empírica que permitisse ao governador e ao secretário Rizzi utilizar o déficit orçamentário como justificativa para a implementação, logo no início da gestão (2003/2004), de uma política de contenção de crescimento de matrículas e de arrocho orçamentário em relação às IEES paranaenses. (PAIVA; REIS, 2010, p. s/n).

O governo Requião apesar de apresentar um discurso sobre a queda da arrecadação financeira para justificar os baixos investimentos tanto na educação superior quanto na educação básica, aderiu a fontes alternativas de financiamento, semelhante ao que fez Lerner.

No que se refere a questão fundiária, as ações de Requião buscaram a aproximação de diálogo com os movimentos sociais do campo, estabelecendo em muitos casos a defesa destes, frente aos ruralistas. Conforme Roos:

A violência contra os trabalhadores rurais Sem Terra continuou no Paraná. A mudança neste período foi que o governador Roberto Requião, passou a não cumprir grande parte dos mandatos de reintegração de posse e principalmente não tratou os conflitos agrários como caso de polícia. A atitude do governador causou revolta entre os latifundiários, que juntamente com suas milícias armadas passaram a executar os despejos. (2013, p. 06).

Os assentamentos de terras realizados no Paraná, partem da retomada da terra usurpada pelos setores dominantes da sociedade, onde a maioria dos assentamentos realizados no estado ocorreram por meio de intervenções federais.⁶⁰ “As conquistas dos assentamentos no Paraná são resultantes do enfrentamento camponês ao latifúndio e ao Estado e não de uma política de reforma agrária.” (ROOS, 2013, p. 8).

No campo educacional, podemos notar avanços nas políticas adotadas por Requião, como a oficialização das Escolas Itinerantes em 2003,⁶¹ o Plano Estadual de Educação (2005) e o enriquecimento das discussões em torno das diretrizes para a educação do campo. Conforme Souza:

No ano de 2004, no estado do Paraná, dentre outros, ocorreu o Seminário Estadual da Educação do Campo, intitulado “Construindo políticas públicas”. A promoção do Seminário foi do governo do estado, via Secretaria de Estado da Educação, contando com o apoio do governo federal, via MEC e da Articulação Paranaense “Por uma Educação do Campo”. (2006, p. 61).

Este seminário, juntamente com os processo de elaboração do Plano Estadual de Educação, constituíram-se em exemplos de espaços públicos nos quais foram aprofundadas as reflexões em relação a Educação do Campo, caracterizando-se como momentos de diálogos, embates e troca de experiências, angariando forças para a construção de bases legais que deram subsídios na concretização da elaboração de uma proposta de educação específica para o campo.

No tópico a seguir, discutiremos de forma mais detalhada os embates que permearam o processo que resultou na elaboração das diretrizes curriculares específicas para a educação do campo.

⁶⁰ “Cabe pontuar que o Paraná, não possui órgão próprio com a função de criar assentamentos. O Instituto de Terras Cartografia e Geociências do Paraná (ITCG) possui funções de regularização fundiária, cadastro rural, etc., ou seja, não é destinado a desapropriação de terras e criação de assentamentos rurais.” (ROOS, 2013, p. 8).

⁶¹ A Escola Itinerante “Trata-se de uma escola concebida e organizada em fundamentos políticos e ideológicos do MST. Vale destacar que a escola intitula-se ‘itinerante’ em função de que ela acompanha o itinerário das famílias Sem Terra, garantindo o direito à educação das crianças, jovens e adultos que se encontram em acampamento, lutando pela reforma agrária.” (PARANÁ, 2006, p. 21).

2.3 Os embates no processo para a elaboração das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo

Com a aprovação da Constituição de 1988, as questões pertinentes à educação e ao ensino alavancam a discussão de um novo projeto educacional, com bases pautadas na democracia, o qual propôs a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei 9.394/96.

Essa legislação prevê a universalização da educação, obrigatoriedade e gratuidade do ensino. Conforme Coelho, ao mapear a situação educacional com a nova LDB, afirma que:

A prática que nos tem demonstrado que o reordenamento interno da educação na direção de uma melhoria quantitativa e qualitativa não tem sido suficiente para superar as desigualdades estabelecidas nas relações de trabalho e, conseqüentemente, nas condições de acesso ao saber socialmente produzido e ao tempo livre de que o trabalhador deve dispor, tendo em vista a melhoria qualitativa de vida do mesmo, no contexto das relações sociais e materiais de produção que historicamente se estabelecem no cotidiano de cada indivíduo, enquanto ser socialmente determinado (1990, p. 57).

Os discursos políticos prometiam à população rural o compromisso em combater a pobreza, mas não tomaram frente na melhoria da educação ofertada a eles, nem mesmo na construção de uma proposta de educação que atendesse as especificidades desta população. Nota-se ao longo dos anos, que a educação desempenhou função política, ideológica e estratégica de cada governo, pautada na afirmativa da falta de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

Essa ideologia, presente nos documentos governamentais, que prescreve a meritocracia, a necessidade de adaptação dos homens ao mundo como se apresenta, o desenvolvimento de habilidades e de competências, o melhor convívio na sociedade, a autonomia, não contesta as relações de produção do sistema capitalista, contribuindo fortemente para a manutenção das relações de exploração existentes e para o aumento das desigualdades, já que inculca a conformidade. (HOTZ, 2009, pp. 267-268).

Mesmo com notáveis avanços no campo educacional nas últimas décadas, ainda persistem muitos problemas sociais, uma vez que as políticas “públicas” foram elaboradas no bojo de um modelo de sociedade capitalista, por meio do qual estão presentes nos discursos oficiais a igualdade de oportunidade, a qual distancia-se cada vez mais da igualdade de condições. Vastos são os limites da política

educacional no que compete à igualdade de condições imposta pelo estado burguês, pois é reflexo das concepções do sistema capitalista.

Ao longo da história da educação rural ministrada no Estado do Paraná, observamos que as políticas voltadas para esta modalidade de ensino são resultantes do processo histórico vivenciado pelo país, caracterizado pela falta de investimentos, bem como carece de diretrizes políticas e pedagógicas específicas.

Muitos foram os programas e projetos desenvolvidos nesta área, porém tratavam-se de políticas compensatórias, que muitas vezes, partiam do pressuposto de políticas internacionais, sem considerar as características históricas da sociedade brasileira, bem como as peculiaridades culturais e sociais.

Em meados da década de 1990, o governo do estado do Paraná passou a apoiar a implantação da Casa Familiar Rural⁶², que foi um projeto destinado à formação de jovens do meio rural, o qual tinha por objetivo a qualificação desta clientela, para que pudessem desenvolver alternativas de renda e permanecessem na região onde residiam, tendo como base a pedagogia de alternância⁶³.

⁶² Conforme informação retirada no Portal Dia a Dia Educação: “A Casa Familiar Rural apresenta uma forma diferenciada de aprendizado que tem como base a pedagogia da alternância, onde alunos, filhos de produtores rurais e de localidades distantes podem ter acesso ao ensino fundamental, médio e técnico gratuito sem se desligar de suas atividades na propriedade, ao que se chama de tempo escola e tempo comunidade, ou seja os alunos ficam uma semana na Casa Familiar Rural e uma semana em casa desenvolvendo as atividades práticas referentes a teoria aprendida no tempo escola. Os alunos do ensino fundamental e médio além da educação básica ainda recebem a qualificação em atividades agropecuárias e agroecológicas e os alunos do ensino técnico quando terminam o curso recebem um certificado que lhes possibilitam atuarem como técnicos. As disciplinas técnicas são de responsabilidade dos técnicos contratados pela ARCAFAR-SUL e a base nacional comum é de responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação. O objetivo da proposta é profissionalizar os jovens do campo, assumindo a proposta pedagógica curricular integrada ao Ensino Médio, utilizando para seu desenvolvimento curricular a Pedagogia da Alternância, elevando a escolarização e contribuindo para a melhoria dos índices da qualidade de vida, necessários para o exercício da cidadania das comunidades rurais, e oferecer aos jovens rurais, uma formação humana integral, adequada à sua realidade, para possibilitar o exercício da cidadania plena, melhorar a qualidade de vida das famílias rurais, estimular no jovem rural o sentido de comunidade e vivência grupal e demonstrar a possibilidade de viabilizar uma agricultura sustentável.” (Disponível em: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=186>. Acessado em 10/07/2014).

⁶³ A Pedagogia de Alternância é de origem francesa, surgindo em decorrência dos fatores de abandono do campo, causando um intenso êxodo rural e uma intensa urbanização, em decorrência do desenvolvimento do capitalismo. “Os camponeses temiam que, deixando seus filhos estudar na cidade, renegariam suas raízes e abandonariam o campo. Deste modo iniciaram um movimento junto a sindicatos e à igreja buscando uma alternativa viável para o problema que estavam enfrentando. A partir da iniciativa de três agricultores e do Padre Grannereau, do povoado de Sérignac-Peboudou em Lot-et-Garone - um pequeno vilarejo da França - aconteceu a primeira experiência em alternância onde os jovens ficavam reunidos uma semana em local apropriado (casa paroquial) e três semanas na propriedade familiar.” (BORGES, 2011, p. 02).

O interesse pelo trabalho com a pedagogia de alternância no Brasil se renovou em 1979, quando técnicos do MEC foram à França. No Estado do Paraná, em 1991, foi fundada a Associação das Casas Familiares Rurais do Sul – ARCAFAR SUL, situada no município de Barracão, tendo como objetivo representar e assessorar as casas familiares situadas no sul do país.

Evidencia-se a intenção em tecnificar o ensino, proporcionando aos jovens condições de trabalho em seu meio, bem como sua permanência no campo. Há o interesse em fixação do jovem no campo, a partir de uma proposta de educação baseada no modelo francês.

Conforme o Decreto nº 3.106 de 14/03/1994:

Assim, à partir de experiência francesa, já implantada no Estado com resultados altamente positivos, à partir de 1.991 o Governo do Paraná, através do Setor de Ensino Técnico Agrícola/DESG da Secretaria de Estado da Educação e do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná - FUNDEPAR, passou a apoiar a implantação de uma escola comunitária, chamada CASA FAMILIAR RURAL, gerenciada pelos próprios pais de alunos, através de uma associação sem fins lucrativos. Nesta “escola”, o aluno passa uma semana em sala de aula, em regime de internato e duas semanas, em sua propriedade, que é o seu laboratório de experiências. O ensino formal de primeiro e segundo graus, é ofertado pelo Estado pela modalidade supletiva e adaptado ao modelo pedagógico de alternância. (PARANÁ, 1994).

Em muitos dos municípios nos quais estavam previstas as implantações das casas familiares rurais, de fato não ocorreram. Segundo Bareiro, há uma grande concentração destas casas próximo ao município de Barracão, onde fica a sede da ARCAFAR. (2007, p. 63). A preocupação com a organização do ensino rural esteve presente, no entanto, não significa que houve uma tradução efetiva, pois o número é extremamente reduzido, somando-se atualmente, apenas 72 casas familiares para atender toda a região sul do país.⁶⁴ De acordo com Bareiro:

A adoção dessa Pedagogia para a educação da população influenciou nos bons índices de produtividade, na pecuária e na agricultura da propriedade mantida pelos jovens que assumiram

⁶⁴ Conforme informação retirada da página da ARCAFARSUL: “Hoje, a ARCAFAR SUL abrange 204 municípios em todo o Sul do Brasil. São 70 Casas Familiares Rurais e 02 Casas Familiares do Mar, sendo que, cada uma abrange em torno de três municípios. No Paraná, são 42 CFRMs, divididas em três setores; em Santa Catarina são 22 e o Rio Grande Sul compreende 08 CFRs.” (Disponível em: <http://www.arcafarsul.org.br/page/conteudos/1/quem-somos.html>. Acessado em 10/07/2014).

efetivamente sua condição de produtores agrícolas, com auxílio de suas famílias, efetivamente envolvidas na vida da comunidade. (2007, p. 66).

Em se tratando da legislação educacional e suas considerações sobre a educação rural, nota-se que as recentes transformações ocorridas por meio do processo de redemocratização, contemplam na LDB 9.394/96 uma concepção de mundo rural enquanto espaço específico, porém integrado à sociedade, o qual não pode ser concebido de forma isolada, mas inserido na dinâmica das relações de produção.

A nova LDB caracterizou-se como um importante passo para a educação do campo, pois seus desdobramentos possibilitaram a garantia e o respeito à diversidade no campo.

A elaboração da proposta de educação do campo, foi fruto de uma histórica caminhada constante e intensa, realizada pelos movimentos sociais, que passaram a exigir do Estado a inclusão das especificidades do campo, na elaboração de políticas públicas educacionais.

Na abordagem desencadeada sobre os movimentos sociais ligados ao campo, estes devem ser pensados dentro de uma coletividade, por indivíduos ou grupos, engajados ou não. É neste sentido que os movimentos sociais devem ser vistos enquanto integrantes de uma prática social, política e cultural, que demarcam interesses em comum e, especificamente, uma identidade social. Esta coesão deve ter por interesse a definição de aspectos norteadores para a população do campo, sobretudo assegurando o direito à educação que contemple objetivos e características locais da população do campo. Quando pensamos nesses aspectos concluímos que a educação não se limita somente a um grupo.

Ao abordar a educação enquanto um conceito, há a necessidade de observá-la em sua amplitude. Neste sentido, a própria Lei 9.394/96 em seu artigo primeiro reconhece que a aprendizagem ultrapassa grupos específicos, não respeita muros, cercas ou zonas limítrofes, e a produção de conhecimento educacional pode e deve acontecer na vivência coletiva, no exercício da cidadania.

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e

organizacionais da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Se pensarmos na universalização do acesso à educação, podemos observar que a legislação, por vezes se apresenta de forma contraditória, pois os próprios movimentos sociais são excluídos de um processo educacional no qual lutam para que saiam do anonimato, buscando, no mínimo um pouco de visibilidade, quiçá terem seus objetivos atendidos. Enquanto isto, a Lei 9.394/96 afirma que todos os espaços de convivência são ou devem ser vistos enquanto produtores de meios educacionais, como se o direito a educação e, sobretudo a Educação do Campo, fosse algo estabelecido.

No entanto, os legisladores ao tratarem da educação rural, regulamentaram o reconhecimento de suas peculiaridades, conforme estabelece o artigo 28 a Lei 9.394/96:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

Ao que se observa, o Artigo 28 é um dos pilares que estabeleceu mudanças na legislação educacional, uma vez que reflete lutas dos movimentos sociais para a construção de uma proposta de educação que atendesse as especificidades do campo, prevendo na legislação, a criação de políticas públicas para esta modalidade de ensino.

O campo, por intermédio do que está posto na LDB, se apresenta como algo específico, diferenciado e, portanto, a educação pode ser pensada como uma concepção de um mundo rural apresentado pela e na Lei. Ao mesmo tempo, abre-se espaço para adaptações a um campo que visivelmente não é real, uma vez que a sociedade brasileira ao longo de um pouco mais de uma década, desde que a Lei foi criada, passou por mudanças.

Entender o campo assim é vê-lo dentro de um processo constante de modificações, referentes à relação da população com o meio que a cerca, bem como com o próprio espaço urbano. A LDB no artigo citado diverge em alguns aspectos

das ideias dos movimentos sociais, apresentando um campo fidedigno ruralizado, no entanto, o contato das pessoas com a cidade, com as tecnologias e com os processos industriais faz com que o campo “idealizado” sofra alterações constantes.

A Educação do Campo assim como se apresenta na legislação também pode ser observada enquanto um tentáculo que busca integrar determinada coletividade a outro conjunto da sociedade. Porém, é uma proposta que se submete a um processo de adaptação e adequação, firmando, todavia, formas de sociabilidade por intermédio de uma política que atenda determinados aspectos de uma realidade escolar que se quer para o país. A proposta não rompe com o todo, ela se adéqua a uma ideia global recorrendo a uma lógica exclusiva de definição ao que se propõe para a educação brasileira.

A Lei abre margem para a igualdade e a diferença reconhecendo a diversidade sociocultural brasileira, especialmente quando permite um processo de adaptação as especificidades regionais. À Educação do Campo permite a exploração de todos os espaços ocupados pela população do meio rural. No entanto, estes espaços não devem ser vistos e projetados enquanto imagens bucólicas como por vezes o documento oficial apresenta, mas lugares que incorporam significados das dificuldades vividas e enfrentadas pela população camponesa.

Neste sentido, apesar da LDB mencionar uma educação voltada para a população rural ela diverge daquela reconhecida pelos movimentos sociais, uma vez que estes veem a mesma como uma formação cidadã e para a vida. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu relatório de Parecer nº 36/2001, fruto das lutas dos movimentos sociais do campo, destaca isto:

O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país. (BRASIL. MEC. Parecer n. 36 do CNE, 2001).

Como um processo e dentro de um contexto educacional, o campo deve ser entendido na sua realidade específica, ou seja, como um espaço de produção e reprodução sócio cultural e de sobrevivência.

O artigo 26 da Lei 9394/96 reforça essa perspectiva ao contemplar as especificidades regionais e locais:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, LDB, 1996).

Levando a proposta da Lei criteriosamente, pode-se julgar que o estudante que frequenta uma escola do campo está posto em uma encruzilhada educacional. Diferente do artigo 28 que em seus incisos I e II, especificamente, deixam evidenciados que na educação para a população rural se considere a realidade local o artigo 26 menciona que há uma base nacional comum a ser seguida. Assim, atendendo as finalidades dos próprios conteúdos elencados no currículo para serem estudadas, bem como a metodologia empregada no processo de ensino e de aprendizagem, as especificidades locais devem ter a sua devida valorização.

Os movimentos sociais precisam mostrar as suas potencialidades, mostrar que também são produtores de conhecimento, não um conhecimento adaptado, mas elaborado. Objetivando uma conquista de direitos, Clarice Aparecida dos Santos, afirma que os movimentos sociais camponeses se fazem reconhecer pela *práxis* de propor e de reconhecer novas formas de política:

As políticas públicas que tiveram força política para se viabilizarem, graças à organização e capacidade elaborativa dos movimentos sociais, estão desafiadas a incorporar determinados conhecimentos já produzidos nas suas práticas laborais e incidir com outros conhecimentos que os permita compreender os complexos processos sociais, econômicos e políticos da sociedade em que vivem, que lhes permita decidir autonomamente sobre seu próprio futuro. (SANTOS, 2012, p. 122).

A busca de uma autonomia é o que se afirma quando os camponeses conquistam o seu direito de compreender e de analisar, por meio de instrumentos legais, a realidade que lhes está posta. De outro modo ainda, a partir da aprovação da LDB 9394/96, outras ideias ainda foram possíveis de serem apresentadas. Neste

sentido, ao buscar enquadrar o Ensino Médio dentro de uma proposta de escolarização básica oferecida pelo Estado e voltada para todos os cidadãos, os legisladores aprovaram as Diretrizes Operacionais para as escolas do campo.

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL. MEC. Resolução n. 1 do CNE, 2002).

O documento parece tratar de forma harmônica com as Diretrizes Curriculares Nacionais os meios de desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem. Deste modo, questões inerentes a realidade das populações do campo perpassam o documento que busca definir certa identidade, que se constitui tanto para a população camponesa como para um modelo de escolarização brasileiro. Desejoso de um avanço pertinente é de ressaltar que a escola do campo deve ser plural, constituindo-se em um espaço de investigação e de formação científica, onde as demandas sociais e econômicas do espaço rural devem ser levadas em consideração.

No bojo destas questões aqui suscitadas as escolas do campo buscam contemplar as suas diversidades, seja nos aspectos culturais, políticos, econômicos, sociais, ou outros que venham a lhe fortalecer enquanto processo de aprendizagem. Para que se tenha um bom desenvolvimento educacional, é necessário que ocorra um atendimento público de responsabilidade para com todas as modalidades de ensino, na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico Profissionalizante ou Ensino Superior.

Na garantia de atendimento das demandas, em seu artigo 10º as Diretrizes apresentam que:

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. (BRASIL. MEC. Resolução n. 1 do CNE, 2002).

A proposta prevê um diálogo entre escola e comunidade, com o objetivo de garantir e buscar soluções para os problemas enfrentados no campo. Ao mesmo tempo, é de responsabilidade de diferentes órgãos governamentais da educação o atendimento de forma democrática para superar as dificuldades enfrentadas pelas populações do campo. A garantia do acesso à educação deve partir de atos oficiais como estes uma vez que os mesmos são resultado dos movimentos sociais, das cobranças da população camponesa junto a seus representantes no governo. Assim, é de conhecimento que o processo de trâmite da LDB e das Diretrizes não aconteceram por acaso, mas a partir da pressão e cobranças da população camponesa por intermédio dos movimentos, tenham eles ocorrido de forma pacífica ou não.

Hidalgo e Mello ao desenvolverem um estudo sobre a influência das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo no estado do Paraná, afirmam que:

[...] o governo Lerner, de perfil neoliberal, em suas duas gestões (1995-2002), opta pelo esvaziamento das discussões coletivas acerca das diretrizes curriculares e na prática induz à adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais pelas escolas da Rede estadual do Paraná. Mas o governo Requião, também eleito por duas gestões seguidas (2002-2010), retoma as discussões em torno das diretrizes curriculares no estado, em um processo coletivo de elaboração. Por fim, as diretrizes assumem a opção pelas perspectivas críticas, e apresentam elementos do marxismo (verificado na fundamentação no dialogismo de Bakhtin para o ensino de língua portuguesa), assim como do pós-modernismo (na fundamentação na Estética da Recepção para o ensino de literatura). (HIDALGO; MELLO, 2012, p. 5).

No vazio deixado pelo Estado, constituíram-se iniciativas populares através de organizações e movimentos sociais, como uma forma de reação ao processo excludente que muitas vezes permeou/permeia a educação.⁶⁵ São formas de forçar a elaboração de políticas “públicas” para a educação, em busca de construir uma identidade própria. No caso do Paraná:

⁶⁵ Continuavam elevados os índices de analfabetismo, principalmente na zona rural. Estatísticas presentes no PEE, comprovam os descasos dos órgãos públicos, sobre os povos do campo, os quais no ano de 2000, representavam 18,59% da população do estado. A média da escolaridade da população com 15 anos ou mais e reside na zona rural, correspondia a 3,9 anos, enquanto na zona urbana era de 7,8 anos. (PARANÁ. PEE, 2005, p. 57).

Para a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo, ocorre no Estado do Paraná um embate teórico-metodológico com a pedagogia popular, que respalda as discussões em torno da proposta curricular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que no Estado do Paraná já vinha se esforçando para realizá-las desde os anos 1980, processo que ganha fôlego quando da oficialização das escolas itinerantes nos acampamentos do Estado do Paraná, em 2003. Este processo resulta na definição das DCEC, fruto da mobilização dos movimentos sociais para a definição de uma educação que atenda às especificidades das populações camponesas com uma perspectiva crítica. (HIDALGO; MELLO, 2012, p. 5).

Há uma preocupação explícita com a superação das injustiças sociais, e essa ausência de políticas públicas em formatos adequados, fomentou a discussão e elaboração de uma proposta de educação do campo gestada pelos movimentos sociais ligados ao campo.

Diante da necessidade de investimentos na educação ofertada aos povos ligados ao campo, foi de extrema importância a pressão dos movimentos sociais, principalmente do MST, junto ao governo do estado e a SEED, na luta pela educação do campo. O MST também contou com a ajuda de pesquisadores e profissionais da educação, “[...] para que a Escola Itinerante⁶⁶ fosse reconhecida e aprovada (mediante o Parecer nº 1.012/2003 do Conselho Estadual de Educação (CEE/CEB). Assim, elas se tornaram escolas públicas que compõem a rede estadual de ensino.” (CAPITANI, 2013, p. s.n.).

Desta maneira, houve regulamentação por parte do poder público, de um modelo de educação que estava sendo reivindicado há muito tempo pelo MST. Conforme Capitani “Embora no MST a luta para garantir a educação em áreas de acampamentos sempre fora permanente, no estado paranaense essa conquista só se deu no dia 8 de dezembro de 2003.” O Parecer nº 1.012/2003, constitui-se em um importante marco para a educação do campo, pois foi um modelo de escola criado pela própria classe trabalhadora no interior do próprio movimento.⁶⁷

⁶⁶ Segundo Capitani: “Nossa escola anda sempre com o povo. Ela tem a itinerância, a liberdade de acompanhar as famílias, buscando dar a oportunidade do estudo a todos, alfabetizar as pessoas desde o ensino infantil, ao ensino médio. Por isso ela se chama Escola Itinerante, pois anda junto com as famílias acampadas e está veiculada a realidade, aos espaços de luta e resistência.” (CAPITANI, 2013, p. s.n.).

⁶⁷ Capitani destaca que: “o povo Sem Terra precisa ter acesso à escola estando no acampamento, em condição de luta; o outro ponto é pensar e construir a escola no sentido mais amplo de formação

O Plano Estadual de Educação (PEE), elaborado em 2005, também foi um grande avanço para a educação do campo no estado do Paraná, historicamente tratada de forma marginal e com políticas compensatórias, deslocada da dinâmica da clientela que atendia.⁶⁸ O documento foi elaborado com a participação de diversos segmentos sociais:

O processo de construção da proposta específica da Educação do Campo se deu a partir de diagnósticos realizados envolvendo os núcleos Regionais de Educação, pesquisas e reflexões sobre a temática, estudos, debates nos Seminários temáticos regionais e no estaduais realizados em março de 2004 e abril de 2005 dos quais participaram Movimentos Sociais e ONGs que atuam no campo, Secretarias Municipais e estaduais, professores e diretores de escolas municipais e estaduais, comunidade escolar, povos indígenas, sindicatos, Associações, Universidades, INCRA. Desta forma, foi possível com os diferentes sujeitos que atuam no campo definir metas para uma política pública para a Educação do Campo. (PARANÁ. PEE, 2005, p. 55).

O ano de 2006 é o marco da implementação das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no estado do Paraná, documento fruto das lutas sociais que empreenderam um movimento de renovação pedagógica emergente das raízes populares e democráticas.

A proposta de Educação do Campo não emanou espontaneamente do Estado, mas da dinâmica das lutas de um projeto social de desenvolvimento, por uma educação construída com a efetiva participação dos povos do campo, “[...] vinculada à sua história, a sua cultura e a sua realidade, sem perder de vista o acesso à cultura e aos saberes universais historicamente construídos.” (PARANÁ. PEE, 2005, p. 60).

A partir desta perspectiva é que vem se construindo a identidade da educação do campo, resultante de reflexões a partir da prática social, da vivência cotidiana dos

humana, desde o cultural, político, social e econômico; e por fim, é necessário que fique claro que ela é uma escola do MST e pública, portanto, exige políticas públicas que garantam o seu funcionamento. Ou seja, o governo precisa e deve investir nela.” (CAPITANI, 2013, p. s.n.).

⁶⁸ Conforme o texto do PEE: “o processo de implementação das políticas públicas para a educação do campo, requer que as experiências construídas pelas organizações e movimentos sociais, muitas vezes à margem do sistema, se constituam como referências. Neste sentido, pode-se destacar a pedagogia da alternância, assumida por diversas entidades (Casas Familiares Rurais, Escolas Família Agrícola, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, entre outras) e a Escola Itinerante nos acampamentos, entre outras, como experiências que poderão auxiliar na discussão e estabelecimento de ações para a superação dos problemas relativos à educação do campo.” (PARANÁ. PEE, 2005, p. 60).

trabalhadores na luta por políticas públicas que efetivamente atendam sua realidade no desenvolvimento local, emancipação sociocultural e na luta por um projeto de desenvolvimento para o país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos os embates presentes no processo histórico que marcaram a trajetória da educação rural para a educação do campo, com foco no Estado do Paraná.

A partir dos estudos desenvolvidos no primeiro capítulo, *Questão Agrária e Resistência Camponesa*, discutimos a organização da posse, da propriedade, a questão do uso de terras, bem como os sujeitos que compõem o campo brasileiro ao longo dos anos e suas reivindicações.

Notando no decorrer do estudo, que a questão agrária não é um problema recente, mas reflexos de fatos históricos; sociais e políticos, remontados a partir dos primeiros anos de colonização do Brasil quando foram implantadas as capitânicas hereditárias. Historicamente a estrutura agrária brasileira foi forjada com bases estabelecidas em um modelo de capital mercantil e monopolista, caracterizado principalmente pela concentração da propriedade de terras.

Com a independência do Brasil e a suspensão das sesmarias, a questão agrária se encontrava desorganizada, não havendo de imediato, nenhum ato legal que promovesse a regulamentação do acesso à terra. Com isso, até o ano de 1850, não haviam regulamentações legais à formação da propriedade e a tomada de terras via posse disseminou-se sobre o território de nosso país.

Nesse contexto, a criação da Lei de Terras foi a forma encontrada pelo governo imperial para ordenar o campo brasileiro. No entanto, a lei estabeleceu a propriedade privada, ilegitimando as posses de pequenos camponeses, como também tornou-se uma forma de barreira à aqueles que não possuíam condições financeiras para adquiri-las, excluindo-os da propriedade da terra.

A aliança estabelecida entre a aristocracia imperial e as elites agrárias, fomentou a construção de um modelo de Estado que promoveu a defesa da camada social detentora do poder político e econômico. Esse modelo liberal de dominação por parte das elites agrárias, perdurou mesmo com a independência e o estabelecimento do regime republicano, por meio do qual se coloca às margens da sociedade, os pequenos proprietários de terras.

Durante o regime civil-militar, a questão agrária foi um processo que estimulou a ocupação do norte e centro-oeste brasileiro, no entanto, não questionou a concentração fundiária, não sendo revista a problemática das terras improdutivas da forma que era esperada. Pode-se dizer que o Estatuto da Terra, aprovado no governo de Castelo Branco, contribuiu para o fortalecimento da elite agrária e a expropriação e o afastamento dos pequenos agricultores, em terras cada vez mais isoladas e afastadas dos grandes centros urbanos.

A ação do Estado segue o mesmo rumo na década de 1970, quando por meio do Decreto nº 1.110, foi fundado o INCRA, que não efetivou a reforma agrária e a redistribuição das terras cadastradas, sendo mantido o plano de colonização de novas terras.

Com a instauração da Nova República, Sarney apontava a realização de uma reforma agrária como uma de suas prioridades de governo. Na ocasião foi elaborada a proposta do 1º PNRA, e atendendo as propostas deste Plano, foram organizadas comissões agrárias, as quais, esvaziaram-se devido a pressões de grupos conservadores contrários à sua execução, por afetar seus interesses. Não houve uma reforma agrária profunda, apenas 876 núcleos de assentamento totalizaram até os anos de 1990.

No governo Collor, pouco foi realizado em favor da reforma agrária. Nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, foram realizados assentamentos com certa expressividade, mas as esperanças estavam sendo depositadas no governo de Lula, que contou com o apoio de diversos segmentos de movimentos sociais, dentre eles o MST. Na gestão de Lula foi elaborado o 2º PNRA, mesmo assim continuou tímida a política de reforma agrária do país, com frequentes descontinuidades nas políticas públicas, que por vezes apresentaram resultados positivos, embora não os esperados pelos movimentos sociais.

Percebemos no decorrer desta análise, que o meio rural brasileiro é palco permeado por disputas que transcendem os séculos, com ocupação desordenada e com diversas tentativas de redistribuição das terras, mas poucas ou quase nenhuma conquista, comparado as dimensões territoriais de nosso país.

Sobre o aspecto educacional, constatamos que a educação ofertada aos camponeses historicamente se apresentou como um grande problema,

principalmente até a década de 1930, pois a temática não tinha destaque nos programas e ações governamentais.

Os programas desenvolvidos pelos governos em relação a educação rural, na maioria das vezes, atrelavam uma visão de atraso sobre sujeito do campo, seguindo uma perspectiva de aculturação, onde o homem do campo precisava ser educado e enquadrado de acordo com as perspectivas do sistema produtivo moderno.

A partir da década de 1940, os debates sobre os problemas agrários acentuados pelos movimentos sociais ligados ao campo, alavancaram a construção de projetos educativos voltados para esta clientela, mas estes não emergiam dos movimentos sociais organizados, eram articulados ao processo de modernização do país pelo empresariado, organismos internacionais e igreja.

Mesmo com o golpe de 1964, com a desarticulação dos movimentos sociais e controle imposto aos segmentos populares, alguns focos de resistência permaneceram, principalmente organizações empreendidas pela igreja católica, CONTAG e pela pedagogia de alternância.

Com o processo de redemocratização do país na década de 1980, os movimentos sociais angariaram forças e, principalmente a partir da década de 1990, constituíram e solidificaram propostas de educação em seu interior, fundamentaram iniciativas para a educação do campo. Nesse contexto, foi elaborada uma legislação que tornou-se fundamental para materializar as lutas dos movimentos sociais ligados ao campo.

No segundo capítulo, por meio do trabalho de análise de textos de documentos governamentais e legislação educacional, tivemos por objetivo problematizar a educação rural paranaense, visando compreender o processo histórico percorrido que engendrou a elaboração em âmbito estadual das Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo.

A questão educacional no estado do Paraná configurou, em grande parte, reflexo das diretrizes assumidas pelo governo federal, principalmente no que tange a ideologia desenvolvimentista a partir do início da industrialização do estado, em meados da década de 1970. À educação passou a ser atribuída um papel significativo na concretização da sociedade urbano-industrial, sendo tratada como um fator de progresso social e econômico.

[...] o Estado cuida da industrialização delineada pela elite dirigente ao nível nacional, como fazem as nações democráticas e livres: à população cabe colaborar, participando (deste desenvolvimento). O fundamento educacional é posto como colaborador neste desenvolvimento; o povo precisa educar-se para acompanhar o desenvolvimento do país. (HOFF, 1991, p. 83).

Seguindo essa linha de pensamento, a educação voltava-se ao progresso da nação, se transformando em um dos principais meios no cumprimento da tarefa de promover o desenvolvimento dos indivíduos na ótica do progresso social.

Ao desenvolver a análise sobre o período da ditadura, o campo educacional encontrava-se em atraso frente ao desenvolvimento do país. A estratégia adotada foi o desenvolvimento da ideologia pautada no caráter de escolarização visando à formação e a profissionalização, afim de atender os interesses de desenvolvimento econômico.

O Estado se consagrou como um aparelho coercitivo e intervencionista, que, mesmo com um discurso de conciliar os interesses das classes sociais que o compunham, pautou-se em promover os interesses do capital acima de qualquer outro, principalmente no período da ditadura.

No final da década de 1980, com o processo de redemocratização do país e a promulgação da nova Constituição, foi regulamentado o direito de todos os cidadãos pela educação, pautada em bases mais democráticas. Oito anos depois foi aprovada a Lei 9.394/96, atual LDB, a qual reconheceu a diversidade da zona rural, prevendo uma organização curricular própria para atender essas especificidades, afim de acolher as diferenças não as transformando em desigualdades.

No final dos anos de 1990, espaços públicos de debate sobre a educação do campo foram efetivados, a exemplo do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em 1997, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), especialmente, dentre outras entidades. Naquele evento, foi lançado um desafio: pensar a educação pública a partir do mundo do campo, levando em conta o seu contexto, em termos de sua cultura específica, quanto à maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar família e trabalho. Assim, foi lançada uma nova agenda educacional que contemplava a educação do campo. Ainda, em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, a UnB, Unicef,

Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esses espaços públicos marcaram a construção do paradigma da educação do campo, em oposição às frágeis políticas para a educação rural predominantes no país. (PARANÁ, 2006, p. 19).

Esse momento histórico ficou marcado pela elaboração de um projeto educativo próprio, gerido no interior dos movimentos sociais o qual tinha/tem por objetivo a busca pela emancipação humana das populações camponesas.

Notamos no decorrer deste estudo, que os movimentos sociais ligados ao campo não surgiram como sujeitos prontos, mas se constituíram ao longo das décadas formando sua identidade e sua consciência política e assim fizeram-se e fazem-se enquanto novos sujeitos que além da luta pela terra, constituem-se em um movimento de massa, no qual destacamos o MST, que lutam pela elaboração de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil.

Os camponeses na luta pelo direito à educação visam uma nova proposta, diferente da educação rural que até meados da década de 1990 ocupou um lugar marginal na organização da política educacional brasileira, mas por uma proposta adequada e elaborada especificamente para o campo.

No Paraná a trajetória da educação ofertada no meio rural não foi muito diferente do restante do país, apresentava-se de forma marginalizada e precarizada, sem a preocupação em debater de forma profunda os problemas que permeavam o campo, apenas foram ofertados serviços assistenciais para combater o atraso sociocultural que predominava no meio rural.

Constatada a necessidade de combater o grande número de analfabetos presentes nos assentamentos, bem como o projeto de produção desses novos sujeitos sociais e culturais, os integrantes do MST buscam consolidar por meio do viés educativo, seu projeto social voltado para a emancipação humana.

A educação fortalece o movimento pela formação de bases para a emancipação sociocultural. No Estado do Paraná, assim como em âmbito nacional, houve a articulação dos movimentos sociais ligados ao campo na luta pela educação.

No Estado, no início dos anos de 1990, ocorreram importantes iniciativas de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos

da reforma agrária, mediante a ação do MST. O acúmulo teórico-metodológico (práticas, materiais didáticos, debates, seminários) realizado pelo referido movimento fez avançar o debate sobre educação do campo. (PARANÁ, 2006, p. 20).

Dentro de uma análise contextual da educação ofertada para a população do campo, é possível observar que o campo e a cidade foram e são considerados como espaços isolados. O ensino escolar voltado à população camponesa de modo algum procurava priorizar a formação humana em um sentido de busca de sua emancipação, tampouco considerá-lo enquanto um sujeito social.

Mas, historicamente, este panorama apresentou algumas alterações específicas em suas características, das quais se ressalta, de acordo com evidências, o processo capitalista de produção. Neste sentido ocorre uma aproximação entre o campo e a cidade, sendo que o primeiro sempre esteve subordinado ao segundo.

Ao mesmo tempo, em se tratando de políticas públicas é perceptível a pouca atenção atribuída à escolarização da população rural. Ao longo das décadas os programas educacionais desenvolvidos pelo governo sempre atrelaram o atraso ao sujeito do campo, tratando o homem do campo sob uma perspectiva de aculturação, onde o mesmo precisava ser educado e enquadrado de acordo com as perspectivas do sistema produtivo moderno.

Durante décadas, a forma como a educação rural foi tratada, contribuiu para a perpetuação de desigualdades sociais. Nas características destas estratificações tornaram-se nítidas as desvantagens do homem do campo, ao qual restou uma negação de sua identidade e a adesão a estrutura produtiva frente à modernização imposta pelas grandes propriedades rurais. Assim, o homem do campo expulso de suas terras ou do local onde desenvolvia ao seu modo, seu espaço de relações sociais, tem a necessidade de inserir-se em outras formas de sobrevivência e de trabalho. A opção que resta então, para muitos sujeitos do campo, são os grandes centros urbanos.

Nesta contextualização, a população camponesa sofre com um processo de desterritorialização (FERNANDES, 2004), onde dentro de uma relação de conflitualidade necessitam recriar outras relações sociais. É neste sentido que se

constituem os movimentos sociais do campo, frutos das contradições presentes na sociedade e lutam.

No âmbito destes conflitos sociais, Santos destaca que:

Os movimentos sociais constituem-se, dessa forma, em um aperfeiçoamento da consciência da sociedade em relação aos direitos, uma vez que concretizam, na forma de organização social, a elevação da consciência individual para a consciência coletiva, a elevação de nível cultural dos cidadãos e cidadãs, na medida em que superam a busca isolada pelas soluções de seus problemas imediatos e ascendem à busca coletiva. (2012, p. 20).

A luta pela conquista da terra por intermédio da reforma agrária e moldar sujeito coletivo também ocorre por intermédio de uma educação do campo, a qual busca atender às necessidades da população camponesa.

A construção de uma proposta de Educação do Campo se constituiu a partir da pressão dos movimentos sociais que se mobilizaram em busca de uma política educacional que contemplasse e atendesse objetivos da população camponesa. Ela foi resultado de um processo histórico, formulada a partir da combinação de lutas da população do campo; de movimentos para a garantia de direitos das minorias; de lutas pela democracia; pela eleição de governos populares, ou seja, no momento em que trabalhadores rurais obtiveram a compreensão de que suas conquistas seriam possíveis, por intermédio dos movimentos organizados.

A escola do campo dentro deste contexto configura-se como sendo uma estrutura localizada no campo e tornou-se bandeira de luta do Movimento. Era imprescindível a melhoria nos níveis educacionais com objetivos de atender uma necessidade coletiva, especialmente no atendimento de sua realidade. O fazer pedagógico do movimento foi tomado como uma prática social dos sujeitos do campo na busca pela universalização da educação.

Ao explicar a luta por políticas públicas voltadas à educação da população camponesa Molina e Jesus ressaltam o seguinte:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento *Por Uma educação do Campo* é 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 necessidades humanas e sociais. (2005, p. 26).

Com este objetivo, os gestores e/ou mentores do Movimento, que participaram diretamente do processo de implantação desta proposta, voltaram também seus interesses ao desenvolvimento social, econômico e cultural da população camponesa. A educação do campo assim proposta deve atender as diferenças históricas e culturais, buscando, ao mesmo tempo, uma reflexão das diferenças e desigualdades historicamente constituídas, com e entre as classes trabalhadoras.

Nesta análise, as reivindicações por uma política específica para a educação do campo de modo algum surgiram apenas como justificativa para abordar uma política pública que não seja voltada para uma determinada categoria social. Mas sim, uma política pública que foi implantada contra o descaso com que a educação para aqueles que vivem no campo foram historicamente tratados. Desta forma as políticas públicas, fruto das conquistas dos movimentos, instituíram a formação de pessoas comprometidas com a transformação social dos sujeitos, capazes de pensar e agir com autonomia.

Através do movimento é que a Educação do Campo se institui como uma nova concepção de política pública educacional, que não se constrói com um sujeito isolado. Estas políticas se constituíram e constituem com sujeitos reais, concretos, inseridos no movimento e dentro de um processo de correlação de forças com intuito de alterar e universalizar seus direitos. (SANTOS, 2012).

Portanto, para que estas transformações no contexto educacional fossem possíveis, a articulação de alguns espaços de diálogo entre Movimentos Sociais do Campo, especificamente o MST, e o Estado foram necessárias. Está claro que o fortalecimento dos espaços de discussões, bem como as conferências nacionais, encontros, congressos, jornadas, marchas etc., seja de caráter nacional ou local, possibilitaram conquistas que deram legitimidade e força na formulação das Diretrizes para a Educação do Campo.

É neste contexto de diálogos e discussões que a Educação do Campo tem se fortalecido nos últimos anos. Por intermédio do Ministério da Educação foi criado a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Em

âmbito nacional também foi criado o GT – Grupo de Trabalho e Educação do Campo. A SECAD também tem sido a responsável pela organização dos seminários nos Estados da Federação, conduzindo as discussões em eixos teóricos relativos a educação. (VENDRAME, 2008).

Assim, através de diversas mobilizações e enfrentamentos os projetos de uma educação voltada *para e no* campo se inserem nos espaços públicos e nas ações governamentais, especialmente na construção de políticas públicas para o setor. Fontana destaca as principais conquistas dos movimentos nos últimos anos:

A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; o documento de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, com programas voltados à educação do campo; o estabelecimento das Diretrizes Complementares da Educação do Campo; criação do Procampo e das licenciaturas em educação do campo; criação do Projovem Campo; O Decreto do Presidente da República, em 4 de novembro de 2010, estabelecendo a política da educação do campo e o PRONERA [...] criação dos comitês estaduais de educação do campo; fóruns; resoluções e diretrizes estaduais das escolas do campo; cursos de especialização e eventos de formação continuada de professores. (2012, p. 05).

Na medida em que o diálogo foi sendo estabelecido, muitas vezes até com outros segmentos vinculados à educação, as conquistas nas políticas educacionais dos povos do campo foram ocorrendo. Desse modo, as principais frentes nacionais no sentido de promoção da política pública educacional do campo se destacam.

Por mais que as políticas públicas tenham apresentado uma maior visibilidade e promovido intervenções na escolarização da população do campo, a realidade de muitas escolas públicas do campo ainda é marcada por carências. A falta de materiais e recursos pedagógicos, de infraestrutura física, de transporte escolar para as crianças do campo, bem como o processo de formação continuada dos profissionais é bastante precário e carece de investimentos para melhor atender a demanda escolar das escolas do campo.

Portanto, na medida em que os movimentos sociais encampam/questionam as políticas de governo e ao mesmo tempo em que as universidades também buscam diferentes frentes de formação para os trabalhadores do campo, as políticas

educacionais também avançam. As políticas públicas de educação são conquistas da experiência coletiva, e carecem de estudos debates e mobilizações para que sejam efetivamente praticadas.

As desigualdades no campo ainda permanecem e isto é fato. Porém, uma consciência pelo direito coletivo à escolarização tem a sua semente plantada por intermédio dos movimentos sociais. O estudo da realidade histórica do campo brasileiro possibilita a compreensão da sociedade atual, a qual ainda necessita de um melhor atendimento em se tratando de políticas públicas efetivas para esta população.

FONTES

ARCAFAR SUL. *Casas Familiares Rurais*. Fonte: <http://www.arcafarsul.org.br/page/conteudos/1/quem-somos.html>. Acessado em 10/07/2014.

ASSESOAR. *Articulação Paranaense: “Por uma Educação do Campo” – A História da Articulação*. Caderno 1: Porto Barreiro – PR, 2002.

Banco Mundial e Educação. Fonte: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_banco_mundial_%20e_educacao%20.htm. Acessado em 30/05/2014.

Biografia de Luiz Inácio Lula da Silva. Disponível em: http://www.e-biografias.net/luiz_inacio_lula_silva/. Acessado em 17/07/2013.

Biografia de Moisés Lupion. Disponível em: <http://www.lolocornelsen.com.br/moyses%20lupion%20-%20editado%20%20lupionismo.htm>. Acessado em 14/08/2013.

Biografia de Ney Braga. Disponível em: <http://www.bemparana.com.br/noticia/61398/senado-lanca-biografia-de-ney-braga>. Acessado em 12/08/2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de Agosto de 1946. *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/8/1946, Página 12019. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 19/06/2014.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html>. Acessado em 17/07/2013.

_____. Decreto nº 53.453, de 20 de Janeiro de 1964. *Dispõe sobre o ensino primário gratuito a ser prestado pelas empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mas de cem pessoas, e dá outras providências*. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 - 21/1/1964, Página 580. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53453-20-janeiro-1964-393455-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em: 01/07/2014.

_____. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. *Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm. Acessado em 02/06/2013.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília. Coleção de Leis do Brasil de 1971, vol. 5. Publicado no Diário Oficial da União - Seção 1 em 12/8/1971, p. 6377. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em 20/04/2013.

_____. Decreto presidencial nº 91.766, de 10 de Outubro de 1985. *Aprova o Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/index.php/servicos/publicacoes/pnra-plano-nacional-de-reforma-agraria/file/481-i-pnra>. Acessado em: 03/07/2013.

_____. Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993. *Dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no Capítulo III, Título VII, da Constituição Federal.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8629.htm. Acessado em: 06/07/2013.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.* Brasília, DF, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer 36/2001, de 04 de dezembro de 2001. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acessado em 01/07/2014.

_____. Ministério da Educação. *Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.* Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Coletânea de legislação e jurisprudência agrária e correlata.* Organizadores Joaquim Modesto Pinto Junior, Valdez Farias. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2007. (NEAD Especial; 7). 3 vol. Disponível em: <http://www.nead.gov.br/portal/nead/nead-especial/>. Acessado em 05/07/2013.

Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG). Fonte: <http://www.contag.org.br/>. Acessado em 07/07/2013.

PARANÁ. *Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 3ª. Sessão Ordinária da 4ª. Legislatura pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Estado, em 01/05/1961.* Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1961_Governo_MFN_1663.pdf. Acessado em 13/08/2013.

_____. *Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 4ª. Sessão Ordinária da 4ª. Legislatura pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Estado, em 01/05/1962.* Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1962_Governo.pdf. Acessado em 13/08/2013. 1962a.

_____. Lei n.º 4.599, de 2 de julho de 1962. *Institui o Fundo Estadual de Ensino e dá outras providências.* 1962b.

_____. *Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 1ª. Sessão Ordinária da 5ª. Legislatura pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Estado, em 01/05/1963.* Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1963_MFN_1664.pdf. Acessado em 13/08/2013.

_____. *Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 2ª. Sessão Ordinária da 5ª. Legislatura pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga, Governador do Estado, em 01/05/1964.* Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1964_Governo_MFN_948.pdf. Acessado em 13/08/2013.

_____. *Sistema Estadual de Ensino* - Lei n.º 4978, de 5 de dezembro de 1964. Governo do Estado do Paraná, Conselho Estadual de Educação, nº 1, 1965.

_____. *Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 1ª. Sessão Ordinária da 6ª. Legislatura pelo Senhor Ney Paulo Cruz Pimentel*, Governador do Estado, em 15/03/1967. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1967_mfn_1669.pdf. Acessado em 26/08/2013.

_____. *Mensagem apresentada a Assembleia Legislativa do Estado, pelo Senhor Paulo Pimentel*, Governador do Estado, em 31/03/1970. Disponível em: http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Mensagem_1970_mfn_1661.pdf. Acessado em 26/08/2013.

_____. Decreto nº 3.106 de 14/03/1994. *Aprova o Programa Casa Familiar Rural*. Disponível em: http://www.paranacidade.org.br/pdf/fdu/baselegal/decreto_n3106_14-03-94.pdf. Acessado em: 10/07/2014.

_____. IPARDES. *Paraná: diagnóstico social e econômico*. Curitiba: IPARDES, 2003. Disponível em: http://www.ipardes.gov.br/webasis.docs/diagnostico_relatorio.pdf. Acessado em 30/06/2014.

_____. *PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO*. Curitiba: SEED, 2005. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/.../construcao_coletiva.pdf. Acessado em: 08/06/2014.

_____. Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação do Campo*. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_edcampo.pdf. Acessado em 05/07/2013.

PATO BRAGADO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura: Escola Visconde de Cairu: *Plano de Implantação da Lei 5692/71 – Ensino de 1º Grau – Zona Rural*, 1980. *Plano Real*. Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br/portugues/real/planreal.asp>. Acessado em 14/07/13).

Programas e Projetos – Casa Familiar Rural. Disponível em: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=186>. Acessado em 01/07/2014.

Reforma de Capanema. Fonte: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_capanema.htm. Acessado em 19/06/2014.

Movimento Brasileiro de Alfabetização. Site: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>. Acessado em 08/08/2013.

Conselho Estadual de Educação. Site: <http://www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=91>. Acessado em 15/08/2013.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vilma. *A Marcha Nacional dos Sem-terra e o MST*. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 15, p. 137-139, nov. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n15/a12n15.pdf>. Acessado em: 20/05/2014.

ANDRADE, Flávio Anício. *Escola como agência de civilização: Projetos formativos e práticas pedagógicas para a educação rural no Brasil (1946-1964)*. Revista História da Educação (Online), Porto Alegre, v. 18, n. 43, Maio/agosto 2014. pp. 93-108. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/issue/view/2276>. Acessado em 14/05/2014.

BAREIRO, Edson. *Políticas educacionais e escolas rurais no Paraná – 1930-2005*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação para a Ciência e o Ensino de Matemática da Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=59824. Acessado em 01/07/2014.

BORGES, Liliam F. P. et. al. *O projeto qualidade no ensino público do Paraná – PQE como estratégia de implementação das reformas liberais no aparelho do Estado*. V ANPED Sul, 2004. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/12_06_03_O_PROJETO_QUALIDADE_NO_ENSINO_PUBLICO_DO_PARANA___PQE_COMO_E.pdf. Acessado em: 20/07/2014.

BORGES, G. S. et. al. *Casas familiares rurais: histórico da implantação no sudoeste do Paraná*. Revista Synergismus scyentifica, UTFPR, Pato Branco, n. 06. 2011. Disponível em: revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/SysScy/article/download/1263/822. Acessado em 10/07/2014.

BRANDÃO, Elias Canuto. *Educação do Campo: Pedagogia da sobrevivência*. Revista COMUNICAÇÕES. Universidade Metodista de Piracicaba. UNIMEP/SP, Ano 5, Número 2, Nov. 98, pp. 205 a 213. Disponível em: <http://porta-da-cidadania.blogspot.com.br/2009/12/educacao-do-campo-pedagogia-da.html>. Acessado em 21/07/2013.

BRANFORD, Sue. Lidando com governos: o MST e as administrações de Cardoso e Lula. In: CARTER, Miguel. *Combatendo a Desigualdade Social: O MST e a Reforma Agrária no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO (org.), et. al. *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Concepção de Educação do Campo. In: *Projeto Educação do Campo: Novas Práticas*. Lages, 2010.

_____. (Org.), et. al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. *Estudos Avançados*. Volume 15, número 43. São Paulo set./dez. 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000300016>. Acessado em 07/08/2013.

CAPITANI, Riquieli. *Escolas Itinerantes completam 10 anos de luta pela educação no Paraná*. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, 30/08/2013. Fonte: <http://www.mst.org.br/Escola-Itinerante-completa-10-anos-de-luta-pela-educacao-no-Parana>. Acessado em: 10/07/2014.

CASTANHA, André Paulo. *O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 309-331, abr. 2011. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/41e/art22_41e.pdf. Acessado em: 29/04/2014.

COELHO, Maria Cândida de Pádua. *A Educação Brasileira na Nova República*. Educ. e Filos., Uberlândia, vol. 4, n. 8, p. 51-59, jan./jun. 1990. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1244/1126>. Acessado em: 18/04/2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Cultura e Sociedade no Brasil: Ensaio sobre idéias e formas*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.

DIAS, Edmundo Fernandes. O embate hegemônico. In: *Política Brasileira: embate de projetos hegemônicos*. São Paulo: Editora Instituto José Luís da Rosa Sundermann, 2006. p. 53-81.

FELICIANO, Carlos Alberto. *Movimento Camponês Rebelde: a reforma agrária no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A formação do MST no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Questão agrária: conflituosidades e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, A. (Org.). *Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 2004. Disponível em: http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/Bernardo_QA.pdf. Acessado em: 05/06/2014.

FONTANA, Maria Iolanda, et al. *Políticas Públicas da Educação do Campo: desafios à formação continuada de professores*. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/PatriciaCorreidePaulaM arcoccia_res_int_GT1.pdf. Acessado em: 05/06/2014.

FONTES, Virgínia. Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley et. al. (orgs.). *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo: Debates e Síntese do Seminário*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 201-239.

FONTOURA, Afro do Amaral. *Diretrizes e bases da educação nacional: contendo a lei n. 4.024*. Rio de Janeiro: Aurora, 1968.

FREITAS, Helena Célia de Abreu. *Rumos da Educação do Campo*. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2565/1753>. Acessado em 20/04/2014.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GONÇALVES, Nadia G. *O Estado do Paraná, a Educação e a Implementação das Diretrizes da Lei 5692/71*: apontamentos sobre o processo. XXIV Simpósio Nacional de História, ANPUH, São Leopoldo – RS, 2007. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S24.1210.pdf>. Acessado em 08/08/2013.

GONÇALVES, M. D. S. et al. *A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na Rede Estadual de Ensino do Paraná*. Educar, Curitiba, Especial, p. 71-99, 2003. Editora UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2142/1794>. Acessado em 01/07/2014.

GOULART, Mailza Maria Rosa. *A trilha da construção das políticas públicas da educação do campo na Serra Catarinense – A casa familiar rural do município de São José do Cerrito – Comunidade de Santo Antônio dos Pinhos-SC*. GT: Educação Popular/n.06. Disponível em: <http://www.red-ler.org/trilha-politicas-educacao-campo.pdf>. Acessado em: 08/07/2013.

H AidAR, Maria de Lourdes Mariotto; TANURI, Leonor Maria. *A Educação Básica no Brasil: Dos Primórdios até a Primeira Lei de Diretrizes e Bases*. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho. et al. *Estrutura e Funcionamento da Educação Básica*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

HIDALGO, Angela Maria. *Projetos educativos para as populações do campo nos anos de 1950 e ProJovem Campo – Saberes da Terra*: desenvolvimentismo e proposições dos organismos internacionais. Revista brasileira de história da educação, Campinas –SP, v. 12, n. 2, p. 239-266, maio/agosto de 2012. Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/393>. Acessado em 10/05/2014.

HIDALGO, Angela Maria; MELLO, Claudio J. de A. *Reflexões sobre as diretrizes curriculares para a educação do campo do Paraná*: pragmatismo, literatura e engajamento. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação, n.º 59/3 – 15/07/12. Acessado em: 23/06/2014. Disponível em: www.rieoei.org/deloslectores/5119Hidalgo.pdf.

HOFF, Sandino. *Os conteúdos das Diretrizes Educacionais no Estado do Paraná – 1960 a 1984*. Dissertação de Mestrado em Educação, defendida na Fundação Universidade Estadual de Maringá em 1991.

_____. *Os fundamentos educacionais da Revista Criteria – 1964-1968*. Roteiro, Joaçaba – SC, v. 33, n. 2, p. 283-304, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/download/331/80>. Acessado em 14/08/2013.

HOTZ, Celso. *A Política Educacional Paranaense no Governo Ney Braga (1979-1982)*. Monografia de Especialização em História da Educação Brasileira, defendida na Universidade Estadual do Oeste do Paraná em 2005.

HOTZ, Karina Griggio. *A função social e ideológica requerida da escola pública de ensino médio paranaense (1979-2006)*. Educere Et Educare – Revista de Educação.

v. 4, n. 7 – jan./jun. 2009. p. 259-262. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/3258/2571. Acessado em 02/05/2014.

INNOCENTINI, Thaís Cristina. *Capitanias Hereditárias: Herança colonial sobre desigualdade e instituições*. 2009. Dissertação de Mestrado em Economia. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br>. Acessado em: 08/07/2013.

JONES, Alberto da Silva Jones. *O mito da legalidade do latifúndio*. Legalidade e grilagem no processo de Ocupação das Terras Brasileiras. (Do Instituto de Sesmarias ao Estatuto da Terra). Tese de doutorado defendida na Universidade de São Paulo em 2003. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/geral/observanordeste/politicafundiaria/PoliticaFundiaria.pdf>. Acessado em 20/04/2013.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LESKE, Gilson. *Escolas Municipais Rurais e a Centralização do Ensino em Pato Bragado (1954-1997)*. Unioeste, Marechal Cândido Rondon, 2006. (Trabalho de Conclusão de Curso em História).

MEDEIROS, Leonilde Servolo de. *Reforma agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra*. São Paulo: Editora fundação Perseu Abramo, 2003.

MENDES, Marciane Maria. *A Escola do Campo e seu Significado: o ponto de vista de professores e professoras da rede estadual de educação do Paraná*. Dissertação de Mestrado defendida na Universidade Federal do Paraná em 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_mariamendes.pdf. Acessado em 07/08/2013.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (orgs). *Por Uma Educação do Campo: Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo*. Cad. 5. Brasília: DF, 2005.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. In: *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2566/1763>. Acessado em 10/07/2012.

_____. Verbete: educação do campo. In: *Projeto Educação do Campo: Novas Práticas*. Lages, 2010.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *Educação do Campo e Políticas Públicas para além do Capital: Hegemonias em Disputa*. Tese de Doutorado defendida na Universidade de Brasília em 2009. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4819/1/tese%20completa%20com%20as%20primeiras%20paginas.pdf>. Acessado em 02/07/2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária*. São Paulo: FFLCH, 2007.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista – o ornitorrinco*. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

PAIVA, Gabriel de A. G; Reis, Luis F. *Uma análise das despesas com manutenção e desenvolvimento da Educação Superior no governo Requião (2003-2006)*. Educere et Educare – Revista de Educação. Vol. 5 – Nº 10 – 2º Semestre de 2010. Versão

eletrônica disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare>.
Acessado em: 23/06/2014.

PEIXER, Zilma Isabel; VARELA, Iáscara Almeida. *Educação do Campo: desafios das pesquisas e políticas*. Lages, SC: Grafine, 2001.

PEREIRA, Roberval Eloy. *A consolidação de escolas Unidocentes como política de educação para a zona rural no estado do Paraná*. São Paulo: Anablume/Fundação Araucária, 2002.

PRADO JUNIOR, Caio. *A Questão Agrária*. 1ª ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1979.

_____. *História e Desenvolvimento*. 2ª ed. São Paulo: Editora brasiliense, 1978.

RAMOS, Lilian M. P de Carvalho. *Escolas rurais consolidadas: a experiência paranaense*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n. 77, pp. 19-23, maio de 1991. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-15741991000200002&lng=pt&nrm=iso&tIng=pt. Acessado em 10/07/2014.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROOS, Djoni. *As lutas camponesas no Estado do Paraná e os modelos da "Reforma Agrária" brasileira*. GeoGraphos. [En línea]. Alicante: Grupo Interdisciplinario de Estudios Críticos y de América Latina (GIECRYAL) de la Universidad de Alicante, 2 de enero de 2013, vol. 4, nº 31, p. 1-18. Disponível em: <http://web.ua.es/es/revista-geographos-giecryal/documentos/djoni-roos.pdf?noCache=1355498424114>. Acessado em 20/07/2014.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. *Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e licenciaturas na educação do campo na UnB*. Editora Liber Livro, Brasília, 2012.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. *Políticas Educacionais do Governo Lerner no Paraná (1995-2002)*. 1ª ed. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

SCHLESENER, Anita Helena. Política e Educação em Gramsci (Reflexão a partir dos escritos de 1916 a 1918). In: *Programa de Formação Político-Sindical e Educacional*. Projeto 2010/2012. Eixo II. Curitiba: UFPR, 2011.

SCHUELER, Alessandra F. Martins de. Crianças e escolas na passagem do império para a República. IN: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH/Humanitas, vol. 19, nº 37, 1999.

SILVA, Isabelle Fiorelli. *Fetichismo e resistência na Política educacional do Paraná: um estudo de caso sobre a gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação - Mestrado em Educação da Faculdade de Educação na Universidade de São Paulo, USP, Brasil. *Ano de Obtenção*: 2005. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/isa1.pdf>. Acessado em 21/07/2014.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: De Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964)*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SORJ, Bernardo. *Estado e Classes Sociais na Agricultura Brasileira*. Rio de Janeiro – RJ, 1998. Esta publicação é parte da Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Disponível em: www.bvce.org. Acessado em 17/05/2013.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SPEYER, Anne Marie. *Educação e Campesinato: Uma educação para o homem do meio rural*. São Paulo: Loyola, 1983.

STEDILE, João Pedro (org.) *A Questão Agrária no Brasil: O debate tradicional 1500-1960*. São Paulo: Expressão popular, 2005.

STEDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

STRAZZACAPPA, Cristina; MONTANARI, Valdir. *A questão das terras no Brasil: Das Sesmarias ao MST*. São Paulo: Moderna, 1999.

SWAIN, Tânia Navarro. Fronteiras do Paraná: da Colonização à Migração. In: AUBERTIN, Catherine (Org.). *Fronteiras*. Brasília, DF: UNB, 1988.

VALGAS, Jorge Luis. *PROEM: a política governamental de reforma do ensino médio no Paraná*. Revista Olhar de Professor, vol. 6, núm. 1, 2003, pp. 59-77, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68460106>. Acessado em: 20/07/2014.

VENDRAME, Liane Vizzotto. *Educação do campo: limites e possibilidades da proposta de Concórdia (SC) a partir da concepção de escola unitária de Gramsci*. In: VIII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Itajaí, 2008. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/PatriciaCorreidePaulaMarcoccia_res_int_GT1.pdf. Acessado em: 25/05/2014.

VIEIRA, Carlos E.; OLIVEIRA, Marcus Aurélio T. *Thompson e Gramsci: História, Política e Processos de Formação*. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 111, p. 519-537, abr. – jun. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 10/07/12.

WALTRICK CRUZ, Maria dos Prazeres. Campos de silêncio: histórico das escolas fechadas. In: PEIXER, Zilma Isabel; VARELA, Iáscara Almeida. *Educação do Campo: desafios das pesquisas e políticas*. Lages, SC: Grafine, 2001.

ANEXOS

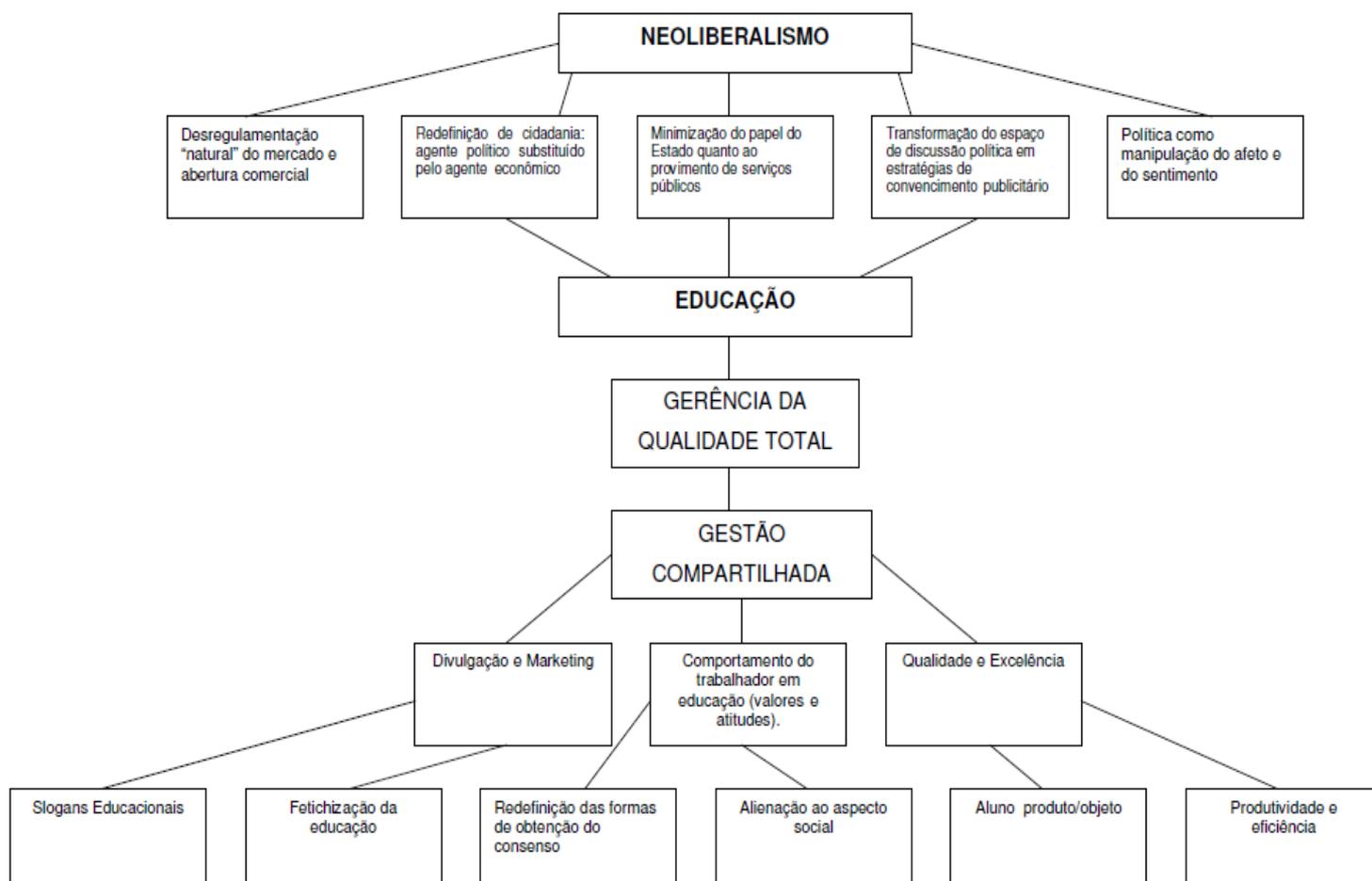
Anexo I – Quadro comparativo entre as políticas educacionais do governo de Requião e Lerner

	GOVERNO DE ROBERTO REQUIÃO (1991-1994)	GOVERNO DE JAIME LERNER (1995-2002)
Formas de Gestão do sistema de ensino	<ul style="list-style-type: none"> -Início de negociações com os organismos internacionais; -deslocamento da proposta de cunho democrático, mesmo sob influência capitalista, para propostas de cunho mercadológico; -Busca pela participação da comunidade nos assuntos escolares; -Mobilização e alocação adicional para a educação; -Enfoque setorial e definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica; -Municipalização do ensino fundamental, que se reduz à desconcentração/transferência de responsabilidades, mediante convênio de cooperação financeira entre o governo do Estado e os municípios; -Aumento do número de séries do ensino médio profissionalizante, legitimando a preocupação reducionista de formação para o mercado de trabalho; -descentralização da SEED que transfere aos NRE tarefas administrativas; -Princípios norteadores: gestão democrática, comunicação direta, projetos pedagógicos e avaliação do desempenho escolar; -busca pela melhoria da qualidade do ensino através de procedimentos meritocráticos associados com a intervenção do Estado; -Marcado pela transição e alternância de procedimentos com maior intervenção do Estado e procedimentos individualistas e mercadológicos na política educacional e na forma de gestão do sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> -Intensificação das relações com os organismos internacionais; -Intensificação de medidas ligadas ao referencial de modernização para a competitividade; -forte estímulo no crescimento da responsabilidade da comunidade e da escola diante de suas necessidades materiais e gerenciais; -Ênfase na gestão escolar como mecanismo fundamental de reconfiguração do papel do Estado perante a educação; -Conclusão do processo de municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental; principalmente através da alocação de recursos via APM; -Fechamento dos cursos profissionalizantes do ensino médio; -Mobilização e alocação adicional para a educação; -Princípios norteadores: Gestão Compartilhada, comunicação e marketing, escola de excelência e qualidade total; -Busca pela melhoria da qualidade do ensino através de procedimentos meritocráticos e competitivos, além do controle de tal melhoria através de sistema de avaliação do desempenho escolar; - marcado pela alavancada da proposta neoliberal na política educacional e na forma de gestão do sistema.
Formas de financiamento	<ul style="list-style-type: none"> -Repasse de verbas aos municípios que assumiram os anos iniciais do ensino fundamental; -Verbas da SEED distribuídas às escolas conforme o número de alunos, os turnos de funcionamento, a área construída e a idade do prédio; -Início da negociação com o Banco Mundial para empréstimo e fechamento do acordo; 	<ul style="list-style-type: none"> -Repasse de verbas para os municípios que se responsabilizaram pelos anos iniciais do ensino fundamental; -Utilização do empréstimo do BM para o programa de melhoria da qualidade do ensino Básico; -Elaboração e utilização de empréstimo do BID para o PROEM;

	<ul style="list-style-type: none"> -Incentivo à autonomia das escolas para buscar meios de conseguir recursos na comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> -Empréstimo do BIRD para execução do PQE, no qual os investimentos destinavam-se para: material pedagógico, treinamento de professores, melhoria da rede física e aumento do acesso, desenvolvimento institucional e estudos e avaliação; -Incentivo às parcerias das escolas com a comunidade e com instituições não-estatais na manutenção das escolas; -Incentivo aos C.E. e as APMs para buscarem outras fontes de recursos não-estatais.
Formas de gestão das escolas	<ul style="list-style-type: none"> -Programa de autonomia da escola denominada de escola cidadã; -Criação dos Conselhos Escolares, enquanto condição para que as escolas recebam os recursos; -Fortalecimento da direção da escola; -Modificação nos regimentos escolares, minimizando as intervenções extremamente autoritárias; -Estímulo à participação da comunidade nas necessidades materiais e gerenciais da escola; -Tem como eixo a autonomia escolar, via elaboração do P.P.P; -início do estímulo ao estabelecimento de convênios entre as escolas e instituições não-estatais; -busca pela "Escola Cidadã". 	<ul style="list-style-type: none"> -Gestão compartilhada da escola sob forte influência da GQT; -Reforço do papel do diretor na administração da escola; -Reforço do papel das APMs e dos conselhos escolares na administração e na busca de recursos para as escolas; -Estímulo à competição entre as escolas através de premiações mediante o desempenho nas avaliações do sistema de ensino e dos índices de reprovação das escolas; -Modelo empresarial de GQT como modelo de gestão das escolas; -Forte estímulo e valorização, através de premiação, dos convênios entre as escolas e instituições não-estatais; -Busca pela "Escola de Excelência".
Formas de administração dos recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> -Crítica ao desempenho dos servidores públicos, especialmente dos professores; -Medidas populistas e paliativas quanto à situação de servidores e professores; -Correção dos salários pelos índices de inflação mensal; -Negociação com o sindicato mediante pressão e recursos legais; -Início da prática da premiação, incentivando a competitividade entre as escolas; 	<ul style="list-style-type: none"> -Descentralização da contratação dos professores, que passam a ser contratados pelas escolas; -Criação da agência Paraná Educação para administrar os recursos humanos, inclusive as verbas públicas; -Criação de outro quadro de carreira a partir do Paraná Educação, que extingue vários direitos e o concurso público como forma primordial de contratação; -Isolamento do sindicato, pouca negociação, medidas de enfraquecimento do sindicato, com cortes no repasse das mensalidades via folha de pagamento. - Persuasão do funcionalismo através de cursos com forte caráter de divulgação da ideologia da administração empresarial (Qualidade Total).

Fonte: (Silva, 2005, pp. 102-103).

Anexo II – Esquema sobre a essência neoliberal imersa no fenômeno da gestão escolar



Fonte: (Silva, 2005, p. 35).