

---

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO: POLÍTICAS, GESTÃO E O SUJEITO  
CONTEMPORÂNEO

---

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE 2014-2024:  
TRAMITAÇÃO DO PROJETO DE LEI Nº 8035/2010

JONAS RENATO DONIZETI PIEROBON

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Rio Claro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Agosto - 2014

370.9346 P619e

Pierobon, Jonas Renato Donizeti

Educação do campo no Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024: tramitação do projeto de lei nº 8035/2010 / Jonas Renato Donizeti Pierobon. - Rio Claro, 2014  
123 f. : il., gráfs., tabs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Maria Aparecida Segatto Muranaka

1. Educação rural. 2. PNE 2014-2024. 3. Conae 2010. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP  
Campus de Rio Claro/SP

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE  
2014-2024: TRAMITAÇÃO DO PROJETO DE LEI Nº8.035/2010**

JONAS RENATO DONIZETI PIEROBON

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Rio Claro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Agosto - 2014**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE  
2014-2024: TRAMITAÇÃO DO PROJETO DE LEI Nº 8.035/2010**

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* de Rio Claro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Comissão examinadora:**

**Profª. Drª. Maria Aparecida Segatto Muranaka (orientadora)**

Departamento de Educação/Instituto de Biociências, Unesp de Rio Claro

**Profª. Drª. Áurea de Carvalho Costa**

Departamento de Educação/Instituto de Biociências, Unesp de Rio Claro

**Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto**

Departamento de Educação/Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

*“Instruí-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa inteligência.*

*Agitai-vos, porque teremos necessidade de todo o nosso entusiasmo.*

*Organizai-vos, porque teremos necessidade de toda a nossa força.”*

(Gramsci)

## **DEDICATÓRIA**

Ofereço este trabalho àqueles que nos deixaram no decorrer da pesquisa e que foram exemplo de motivação e amor pela vida e pelo ser humano: minha avó Juventina, agricultora que dedicou a vida inteira ao cultivo da terra, e a mãe de minha orientadora, a qual infelizmente nunca tive o prazer de conhecer pessoalmente.

Ofereço este trabalho também aos brasileiros que deixaram a apatia política de lado e, por cerca de um mês, saíram às ruas para expressar sua insatisfação e cobrar mais e melhores direitos no Movimento de Junho de 2013, que foi decisivo para a aprovação de 10 % do PIB para a educação. Nossa esperança são a continuidade e o maior radicalismo das cobranças, considerando que as soluções cobradas não cabem neste Estado capitalista e que a revolução é a saída mais apropriada.

Por fim, ofereço este trabalho a todo o povo palestino, cujo direito a uma vida digna é usurpado no momento da finalização de nossa dissertação.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha orientadora, Maria Aparecida Segatto Muranaka, pessoa que me fez crescer muito como ser humano e que admiro desde nosso encontro inicial, nas aulas que frequentei como aluno especial no curso de Pedagogia. Agradeço por ter aberto esta oportunidade de elaboração do conhecimento científico e por nos agradecer, a mim e à Mariana, com sua (possível) última orientação.

Agradeço ao Bezerra, por ter me acolhido no Gepec (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação do Campo), da UFSCar, uma participação que me foi de muita serventia e me ajudou na definição e construção dos argumentos utilizados nesta pesquisa, pois possibilitou o contato e a discussão da temática com outros pesquisadores envolvidos com a educação do campo.

Agradeço à Áurea, por suas colaborações a este trabalho durante minha participação no GPEMEC (Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, Educação e Cultura). Suas discussões e leituras me possibilitaram o refinamento do método do Materialismo Histórico Dialético.

Agradeço também à minha companheira de luta e de sonhos, minha sempre cúmplice: Vanessa.

E não poderia deixar de mencionar meus amigos Eduardo, Flávia e Mariana, que me ajudaram na elaboração da dissertação com seus palpites e traduções.

## RESUMO

Esta pesquisa analisa o tratamento dado à educação do campo nas Constituições Federais (CF), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nos Planos Nacionais de Educação (PNE) e nos documentos da Conferência Nacional de Educação 2010 (Conae) – que contemplam os debates e as proposições para o PNE 2014/2024 –, tendo em vista que o planejamento da educação é um ato político, não neutro, e constitui, assim como toda legislação elaborada sob a égide do sistema capitalista, uma tentativa de conciliação da disputa de classes sociais. O objetivo era investigar se o teor das propostas oriundas da Conae foi contemplado no PL nº 8035/2010 e nas etapas de sua tramitação no Congresso Nacional. Com base na análise documental, verificamos que o PL nº 8035/2010 não refletiu o conjunto de decisões da Conae, e que os substitutivos apresentados pelos parlamentares, por causa da pressão dos movimentos sociais organizados e do contexto de sua tramitação, acrescentaram algumas metas e estratégias relacionadas à educação do campo para retomar as decisões da conferência. Sobre o PNE 2014-2024, sancionado sem vetos em junho de 2014, pesam críticas de entidades que pediam o veto presidencial a pontos em desacordo com as decisões da Conae 2010. Nesse PNE, as estratégias e metas que tratam da educação do campo são pautadas no “novo paradigma” proposto pelo Movimento Nacional por uma Educação do Campo, que defende a especificidade da educação do campo ao propor uma pedagogia e conteúdos próprios para os moradores da zona rural. Entendemos que essa visão, aliada às pedagogias pós-modernas, é fragmentada e limitada, podendo dissolver a disputa de classes e a luta histórica pela escola pública como catalisadora de um novo homem e uma nova sociedade.

**Palavras-chave:** Educação do campo. PNE 2014-2024. Conae 2010.

## **ABSTRACT**

This research analyzes the education field in Federal Constitutions (CF), the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), the National Education Plans (NAPs), and the documents of the National Education Conference 2010 (CONAE), the latter includes the recent discussion and proposals for the PNE 2011/2020. The planning of education is a political act, not a neutral, and constitutes, like all legislation drafted under the auspices of the capitalist system, in an attempt to reconcile the dispute classes. The aim was to investigate whether the content of the proposals from the CONAE was contemplated in the PL 8035/2010 and the steps of it in the National Congress. Based on documentary analysis, we found that the PL in 8035/2010 did not reflect the set of decisions of CONAE, the substitute submitted by parliamentarians, the pressure of organized social movements and the context of its course, add some goals and strategies on education field which include the decisions of CONAE. Regarding to PNE 2014-2024 sanctioned without vetoes, in June 2014, weigh critical entities who demanded presidential veto points that show disagreement with the decisions of CONAE 2010 its strategies and goals that deal with rural education are based on "new paradigm" proposed by the National Movement of Rural Education. This presents the defense of the specificity of field education, suggests a pedagogy and content themselves to camp residents. We believe that this vision is fragmented and limited, ally themselves with postmodern pedagogies, dissolving the race classes and the historical struggle for public school as a catalyst for a new man and society.

**Keywords:** Field Education. PNE 2014-2024. Conae 2010.

## LISTA DE SIGLAS

Abed – Associação Brasileira de Educação a Distância  
Anaceu – Associação Nacional dos Centros Universitários  
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
Apae – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais  
BM – Banco Mundial  
CAE – Comissão de Assuntos Econômicos  
CAQ - Custo aluno qualidade  
CAQi – Custo aluno qualidade inicial  
CBAR – Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais  
CCJ – Comissão de Constituição e Justiça  
CCJC – Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania  
CD – Câmara dos Deputados  
CDHM – Comissão de Direitos Humanos e Minoria  
CE – Comissão Especial  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEC – Comissão de Educação e Cultura  
CECE – Comissão de Educação, Cultura e Esportes  
Cefa – Centro de Educação Família Agrícola  
CF – Constituição Federal  
CFT – Comissão de Finanças e Tributação  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
Conae – Conferência Nacional de Educação  
Coneb – Conferência Nacional de Educação Básica  
Coneie – Conferência Nacional de Educação Indígena Escolar  
Confetec – Conferência Nacional de Educação Tecnológica  
Consed – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação  
Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura  
CPT – Comissão Pastoral da Terra

CSSF – Comissão de Seguridade Social e Família  
CTASP – Comissão de Trabalho, Administração e Serviços Públicos  
DEM – Partido Democratas  
EF – Ensino Fundamental  
EI – Ensino Infantil  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EM – Ensino Médio  
Enera – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária  
EUA – Estados Unidos da América  
Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos  
Fenep – Federação Nacional das Escolas Particulares  
Fetag – Federação dos Trabalhadores na Agricultura  
Fetraf – Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
Fies – Fundo de Financiamento Estudantil  
Fineduca – Associação Nacional dos Pesquisadores em Financiamento da Educação  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FNCE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação  
FNE – Fórum Nacional de Educação  
FNES – Fórum Nacional de Educação Superior  
Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
Fundef – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
GLBTT – Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
Insper – Instituto de Ensino e Pesquisas  
Ipea – Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada.  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDO – Lei de Diretrizes Orçamentárias  
LOA – Lei do Orçamento Anual

LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal

Mare – Ministério da Administração e da Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação

Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MRAM – Modelo de Reforma Agrária pelo Mercado

MSC – Mensagem Presidencial

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ONU – Organização das Nações Unidas

Opir – Organização dos Professores Indígenas de Rondônia

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PGT – Partido Geral dos Trabalhadores

PHS – Partido Humanista da Solidariedade

PIB – Produto Interno Bruto

PL – Projeto de Lei

PL – Partido Liberal

PLC – Projeto de Lei Complementar

PLCD – Projeto de Lei da Câmara dos Deputados

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMN – Partido da Mobilização Nacional

PNAIC – Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP – Partido Progressista

PPA – Plano Plurianual

PPS – Partido Popular Socialista

PR – Partido da República

PRB – Partido Republicano Brasileiro

Procera – Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária

Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Pronaf – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
Pronea – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PROS – Partido Republicano da Ordem Social  
ProUni – Programa Universidade para Todos  
PRP – Partido Republicano Progressista  
PRTB – Partido Renovador Trabalhista Brasileiro  
PSB – Partido Socialista Brasileiro  
PSC – Partido Social Cristão  
PSD – Partido Social Democrático  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
PSL – Partido Social Liberal  
PSOL – Partido Socialismo e Liberdade  
PT – Partido dos Trabalhadores  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro  
PTC – Partido Trabalhista Cristão  
PTdoB – Partido Trabalhista do Brasil  
PV – Partido Verde  
RICD – Regimento Interno da Câmara dos Deputados  
SBT – Substitutivo  
SDD – Partido Solidariedade  
Secad – Secretaria de Educação Continuada e Diversidade  
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural  
SNE – Sistema Nacional Articulado de Educação  
TSE – Tribunal Superior Eleitoral  
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais  
UNB – Universidade Federal de Brasília  
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância  
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## LISTA DE GRÁFICOS, TABELAS E QUADROS

<b>Gráfico 1:</b> Evolução das populações residentes (absolutas) urbana e rural no Brasil – 1950-2010.....	18
<b>Gráfico 2:</b> Evolução das populações relativas (%) urbana e rural no Brasil – 1950-2010..	19
<b>Tabela 1:</b> Evolução das populações urbana e rural no Brasil – 1950-2010.....	18
<b>Tabela 2:</b> Bancadas partidárias na posse de 2011.....	54
<b>Tabela 3:</b> Composição partidária do Senado em exercício em 2013.....	74
<b>Quadro 1:</b> Comparação entre os títulos presentes no Eixo VI do <i>Documento-Referência</i> e do <i>Documento final</i> da Conae 2010.....	43
<b>Quadro 2:</b> Metas do PNE 2014-2024 e referências diretas à educação do campo.....	47
<b>Quadro 3:</b> Partidos e número de emendas apresentadas sobre educação do campo .....	60
<b>Quadro 4:</b> Dispositivos do PL que receberam mais emendas .....	62
<b>Quadro 5:</b> Decisões do relator no tocante às emendas relacionadas à educação do campo no 1º relatório.....	62
<b>Quadro 6:</b> Resumo das ações parlamentares na fase final de tramitação do PL.....	64
<b>Quadro 7:</b> Comparação das metas do PNE no SBT 1 e na redação final .....	65
<b>Quadro 8:</b> Comparação das metas sobre educação do campo no PL inicial, no SBT 1 e na redação final.....	71
<b>Quadro 9:</b> Principais alterações no PLCD nº 103/2012 durante a tramitação no Senado .....	81

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1. Educação do campo e Planos Nacionais de Educação.....</b>	<b>9</b>
1.1. População camponesa e política agrária no Brasil .....	15
1.2. Constituições nacionais: educação rural e educação do campo .....	22
1.3. Planos Nacionais de Educação e a educação do campo .....	25
<b>2. Antecedentes do PNE 2014-2024: da Conae 2010 até o PL nº 8035/2010.....</b>	<b>34</b>
<b>3. Projeto de Lei nº 8.035/2010: tramitação na Câmara dos Deputados .....</b>	<b>54</b>
3.1. Composição da Câmara dos Deputados .....	54
3.2. Histórico da tramitação do PL nº 8035/2010.....	58
<b>4. Tramitação no Senado Federal do Projeto de Lei da Câmara nº 103/2012.....</b>	<b>73</b>
4.1. Composição do Senado Federal .....	73
4.2. Histórico da tramitação do PLCD nº 103/2012 .....	75
<b>5. Tramitação final na Câmara dos Deputados e a Lei nº 13.005/2014 – PNE 2014-2024 .....</b>	<b>87</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>92</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>97</b>



## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi motivada por minha vivência em ambiente rural desde meu nascimento e, conseqüentemente, pelos questionamentos que essa experiência me trouxe. Acordar de madrugada, pegar o ônibus e ir para a escola na cidade foi a rotina escolar vivida em todos os níveis de ensino. A ideologia de que o rural é o atrasado e o urbano é o moderno sempre foi propagada pelas escolas urbanas, gerando estranheza entre os alunos. A segregação estava presente até mesmo quando os alunos do campo eram matriculados nas escolas urbanas, com a organização das classes segundo os locais de moradia.

Minha vida desenvolveu-se em uma colônia mantida por um grande grupo empresarial monocultor de cana-de-açúcar, situada no município de Leme (SP). A convivência com os trabalhadores chamados boias-frias (a maioria migrante do Nordeste, residente em bairros periféricos da cidade), a situação do campo brasileiro, suas desigualdades quanto ao acesso à terra e aos direitos sociais (entre eles a educação), as questões agrárias, a constatação das mudanças tecnológicas e da mecanização do processo de cultivo e o conhecimento de que já houvera escolas nessa e em outras localidades rurais em tempos não muito distantes me inquietavam.

Mais tarde, a graduação em Geografia me possibilitou o contato com autores dos diversos campos do conhecimento, que, com seus diferentes olhares, trouxeram importantes elementos de análise, tanto no âmbito do contexto socioeconômico e político internacional e suas relações com o nacional, como no das situações mais específicas da educação. Assim, as inquietações de outrora ganharam contornos mais nítidos, formas mais elaboradas à luz da produção acadêmica a que tive acesso.

A necessidade que sentia em aprofundar os estudos e a pesquisa, particularmente os voltados para a educação do campo, me impulsionou a buscar o Programa de Pós-Graduação em Educação. Ajustei o pré-projeto à minha inserção na política partidária e à leitura de obras que analisavam a tramitação de textos legais nas casas legislativas até se converterem em lei, especialmente os escritos de Saviani (2000, 2002 e 2004), conservando nele a preocupação com a educação do campo.

Assim, o presente estudo assumiu o objetivo de contribuir com a análise do processo de tramitação do projeto de lei (PL) nº-8035/2010, que visa instituir o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014-2024. O objeto da investigação é a educação do campo, e pretende-se observar sua presença ou ausência nesse instrumento de política educacional, assim como seu desenvolvimento/transformação no decorrer do processo legislativo.

Já no início desta pesquisa estava claro que o objeto de estudo, o PL nº 8035/2010, por ainda encontrar-se em processo, poderia passar por grandes transformações no decorrer de sua tramitação no Congresso Nacional, as quais em nada lembrariam os anseios expressos na Conferência Nacional de Educação 2010 (Conae 2010), além de sofrer vetos presidenciais que modificariam profundamente seu conteúdo. O descompasso entre o tempo limitado de pesquisa e o ritmo do Congresso Nacional não permitiu abarcar, seguindo a mesma metodologia, toda a tramitação do PL. No entanto, esperamos que, de alguma forma, nosso esforço possa ser útil para o entendimento das políticas que se implantam na educação do campo no Brasil.

O desafio desta pesquisa foi apreender o que realmente está em jogo e quais interesses suscitam a formulação de um plano com duração decenal para a sociedade brasileira, pois aos textos legais subjazem os interesses de classes ou frações de classes que em dado momento histórico mantiveram a hegemonia, como afirma Lyra Filho:

A lei sempre emana do Estado e permanece, em última análise, ligada à classe dominante, pois o Estado, como sistema de órgãos que regem a sociedade politicamente organizada, fica sob o controle daqueles que comandam o processo econômico, na qualidade de proprietários dos meios de produção. Embora as leis apresentem contradições, que não nos permitem rejeitá-las sem exame, como pura expressão dos interesses daquela classe, também não se pode afirmar, ingênua ou manhosamente, que toda legislação seja Direito autêntico, legítimo e indiscutível. Nesta última alternativa, nós nos deixaríamos embrulhar nos “pacotes” legislativos, ditados pela simples conveniência do poder em exercício. A legislação abrange, sempre, em maior ou menor grau, Direito e Antidireito: isto é, Direito propriamente dito, reto e correto, e negação do Direito, entortado pelos interesses classísticos e caprichos continuístas do poder estabelecido. (LYRA FILHO, 1982, p. 8).

Além dos aspectos explicitados pelo excerto acima, que acentua a importância de se examinar criticamente a legislação, há de se considerar a importância da organização social, seja na luta cotidiana para conquistar novos direitos, seja no esforço para positivá-los e, posteriormente, concretizá-los, pois a mera existência da lei não garante a sua efetivação.

Não apenas o direito à educação, mas todos os demais direitos sociais previstos em nossa Constituição de 1988<sup>1</sup> devem ser alvo de luta para que sejam de fato garantidos, já que entre o acolhimento no ordenamento jurídico positivo e a realidade cotidiana se abre um grande fosso, particularmente quando se trata do segmento da população excluída de direitos. Assim, tem sido árdua a luta para assegurar tais direitos, de forma que não sejam tão somente proclamados em documentos oficiais, mas ganhem efetiva proteção, considerando que dependem de políticas públicas concretizadas pelo Estado.

---

<sup>1</sup> Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº64, de 2010).

Como acentua Bobbio (2004):

[...] o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro de garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados. (p. 25).

Quanto ao direito de todos à educação, há “solenes declarações” das classes sociais, tanto dos trabalhadores, quanto dos detentores dos meios de produção, a favor da escolarização da população. Entretanto, o embate entre diferentes projetos deixa marcas indeléveis não apenas nos documentos legais, mas sobretudo na efetivação desse direito. Um exemplo é a Constituição brasileira de 1934, que, embora tenha declarado os princípios da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, nem sempre levou o Estado a protegê-los indistintamente a todos os brasileiros. Até os dias atuais, os dados apontam para um maior índice de analfabetismo no campo; entretanto, a despeito de tímidas iniciativas no final do século XIX, somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 é que o problema da educação rural foi encarado mais seriamente (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

Conforme salienta Saviani (2004, p. 6), “[...] foi somente após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular”. A dominação da cidade e da indústria sobre o campo e a agricultura tende a se generalizar, e a esse processo corresponde cada vez mais a exigência da generalização também da escola (ibidem, p. 2). Entretanto, há de se considerar que a escolarização não ocorreu, e continua não ocorrendo, de forma que garantisse a todos igualdade de condições e oportunidades. Como observa Martins (1997, p. 32), “A sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica”.

Esses, entre outros, foram os questionamentos que motivaram a elaboração desta pesquisa, no interesse de desenvolver um trabalho sistematizado que possibilitasse desvelar o sentido das políticas públicas atuais para a educação do campo brasileira.

As políticas educacionais fazem parte das chamadas políticas públicas, e é principalmente por meio delas que o Estado de classes dissemina sua ideologia e concretiza os interesses da classe hegemônica. Entendemos que toda política pública, educacional ou não, responde a influências de seu contexto histórico e geográfico, e que, num mundo globalizado, os espaços locais não se definem completamente apenas pelos seus atores e relações, pois as influências vindas da escala global são cada vez mais marcantes.

A apreensão dos fundamentos das políticas de educação do campo no Brasil requer um esforço que deve ter como ponto de partida uma análise das condições materiais e históricas,

determinantes das relações sociais na sociedade capitalista contemporânea, além de um método que possibilite relacionar e explicar os acontecimentos nas diversas escalas, fornecendo subsídios concretos para “situar” e contextualizar nosso objeto dentro de uma totalidade. Essa possibilidade foi encontrada no método do Materialismo Histórico Dialético:

Mas o que é então situar? Se me reporto aos trabalhos dos marxistas contemporâneos, vejo que eles pretendem determinar o lugar real do objeto considerado no processo total: estabelecer-se-ão as condições materiais de sua existência, a classe que o produziu, os interesses desta classe (ou de uma fração desta classe), seu movimento, as formas de sua luta contra as outras classes, a relação das forças em presença, o que está em jogo, etc. (SARTRE, 1984, p. 127).

Esse método científico foi escolhido aqui por proporcionar um entendimento mais próximo do real das relações global/local, ou seja, entre a parte e o todo, e das contradições e formas de efetivação das ações dos atores envolvidos, dando oportunidade para uma prática transformadora da realidade (SOUZA, 2010).

Como entender as políticas educacionais implantadas no campo? Quais relações podem existir entre esse espaço e o espaço mundial, ou seja, entre a parte e o todo? Quais as especificidades desse espaço? Quais interesses estão em disputa? O uso da Dialética nos dá suporte para a interpretação dessa realidade, pois

[...] dá a cada acontecimento, além de sua significação particular, um papel de revelador; já que o princípio que preside a pesquisa é o de procurar o conjunto sintético, cada fato, uma vez estabelecido, é interrogado e decifrado como parte de um todo; é sobre ele, pelo estudo de suas insuficiências e de suas “sobre-significações”, que se determina, a título de hipótese, a totalidade no seio da qual reencontrará sua verdade. (SARTRE, 1984. p. 122).

Pelo uso da análise documental, esperamos apreender as perspectivas que essas políticas abarcam, suas ideologias e visões de mundo relativas à educação, considerando que, para o entendimento das legislações, “[...] não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar seu contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas” (SAVIANI, 2000, p. 146). Em suma, será levado em conta o fato de que a aparente neutralidade da legislação é propositalmente construída.

Serão analisados os documentos elaborados por entidades representativas da educação e também os de ordem jurídica. Previamente se optou pelos seguintes: *Documento-Referência da Conae – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação* (2008); *Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2014-2024* (2009); *Documento-Base 1* (2009) e *Documento-Base 2* (2009); *Documento final da Conae* (2010); Projeto de Lei nº-8035/2010; relatório das emendas

apresentadas; notas públicas do FNE; substitutivos da CD ao PL nº 8035/2010; redação final da CD para o PL nº 8035/2010; substitutivos ao PLCD nº 103/2012; redação final do Senado para o PLCD nº 103/2012; e Lei nº 13005/2014 (PNE 2014-2024). O levantamento dos dados referentes às proposições dos congressistas foi realizado por meio de consulta a bancos de dados em seus respectivos endereços eletrônicos.

Tendo em vista que os documentos

[...] não receberam nenhum tratamento analítico, torna-se necessária a análise de seus dados. Esta análise deve ser feita em observância aos objetivos e ao plano de pesquisa e pode exigir, em alguns casos, o concurso de técnicas altamente sofisticadas. (GIL, 1989. p. 83).

Sobre a parcialidade da ação estatal, que no caso em questão se materializa nas políticas educacionais e, portanto, nos documentos analisados, Marx e Engels (1989) comentam:

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada da sua base concreta. Da mesma maneira, o direito por sua vez reduz-se à lei. (MARX; ENGELS, 1989, p. 70).

Uma leitura mais abrangente do capitalismo atual indica a necessidade de constante atualização dos trabalhadores, principalmente os relacionados ao uso das tecnologias. Dessa forma, pode-se entender que a maior presença da educação do campo nos discursos e documentos oficiais e empresariais é induzida por esse contexto, que cada vez mais exige trabalhadores qualificados, seja no campo, seja nas cidades. O agronegócio moderno expulsa as populações do campo, mas ao mesmo tempo precisa de sua força de trabalho para operar as máquinas e manter a taxa de lucro. Sobre esse contexto internacional favorável à força de trabalho qualificada, Munarin (2011, p. 52) constata que

[...] podemos sinalizar também a influência, agora, dos acordos internacionais em torno da questão da educação como direito humano e em defesa da diversidade étnico-cultural que facilitam os argumentos dos protagonistas de um projeto inovador de educação rural, fazendo-se, assim, educação do campo.

No final do século XX, grandes mudanças econômicas, impulsionadas pela crise do capitalismo, fizeram o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) receitar para

os Estados a implantação de políticas claramente neoliberais<sup>2</sup>. Para isso, acataram-se reformas da máquina pública, a redução dos investimentos sociais, privatizações e reformas trabalhistas e previdenciárias. No Brasil, presidido de 1995 a 2002 por Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi criado um ministério para essa finalidade: o Ministério da Administração e da Reforma do Estado – Mare (PERONI, 2003). Isso mostrou com maior clareza a opção dos governos brasileiros pela ideologia neoliberal e a desconstrução programada da máquina pública e das políticas sociais.

As políticas neoliberais passaram a ganhar maior expressão nas décadas de 1980 e 1990, quando foram implantadas pelos governos de Margareth Thatcher e Ronald Reagan, respectivamente na Inglaterra e nos Estados Unidos da América (EUA). Sua influência atingiu todas as áreas das políticas públicas. Na América Latina, o Chile é reconhecido como o país subdesenvolvido que “melhor” implantou as prescrições neoliberais. No Brasil, elas foram impulsionadas pelos governos Fernando Collor e FHC, com continuidade na área da política educacional nos governos Lula da Silva e Dilma Roussef (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Analisando a conjuntura internacional do período, Milton Santos (2010) trata a globalização como o ápice de uma internacionalização do mundo capitalista, e cita o estado das técnicas e o estado da política entre os fatores que são responsáveis por esse processo. Uma unidade técnica foi sendo construída em finais do século XX, quando as técnicas da informação ditaram os rumos da mudança por meio da cibernética, da informática e da eletrônica, e seus usos permitiram uma convergência de momentos, uma simultaneidade de ações. O capital financeiro mundial agora age 24 horas por dia. Os limites políticos são impostos pelo mercado, assim como a política dos Estados.

O contexto hegemônico da “mundialização do capital” (CHESNAIS, 1996) levou a uma forte mudança nas relações internacionais, tanto nas comerciais, industriais e financeiras quanto nas culturais, como maneira de facilitar a maior internacionalização econômica dos Estados.

Assim como Santos (2010), acreditamos que possa existir outra globalização, em que as técnicas e a política sejam utilizadas para a dignidade e evolução de toda a humanidade, de modo que as relações sociais sejam simétricas. Isso porque vem ocorrendo certa “[...] emergência de uma cultura popular que se serve dos meios técnicos antes exclusivos da cultura de massas, permitindo-lhe exercer sobre esta última uma verdadeira revanche ou vingança” (ibidem, p. 21).

---

<sup>2</sup> O neoliberalismo, segundo Saviani (2001, p. 234), é uma nova relação Estado-sociedade, em que, “Tomando como eixo o livre mercado, advoga-se a redução do Estado através dos processos de privatização, desregulamentação, redução da carga tributária e extensão das leis de mercado mesmo para aquelas áreas que tradicionalmente eram consideradas próprias da esfera pública e da alçada do Estado, como a saúde, a previdência social e a educação”.

Ao tratar das novas formas de relacionamento entre os Estados capitalistas, que antes agiam de forma individual e agora buscam a ação de maneira coletiva, em associação, David Harvey (2008, p. 159-160) aponta que

Essa tendência foi institucionalizada em 1982, quando o FMI e o Banco Mundial foram designados como autoridade central capaz de exercer o poder coletivo das nações-Estado capitalistas sobre as negociações financeiras internacionais. Esse poder costuma ser empregado para forçar reduções de gastos públicos, cortes de salários reais e austeridade nas políticas fiscal e monetária, a ponto de provocarem uma onda dos chamados “distúrbios do FMI” de São Paulo a Kingston, Jamaica, e do Peru ao Sudão e ao Egito a partir de 1976.

Com suas várias recomendações, esses organismos multilaterais interferem não somente no aspecto econômico, e sim nos mais diversos assuntos, particularmente no campo da educação. Constata-se que grandes mudanças foram feitas no interior do Estado para acomodar essa nova fase do capitalismo, mudanças originadas por pressões tanto nacionais como internacionais. A expressão “Estado mínimo”, que pauta essas mudanças, reafirma a histórica atuação estatal no capitalismo: mínimo para os direitos sociais e máximo para o capital e a liberdade de mercado.

Toda a integração entre os Estados foi construída para fortalecer o capital, que agora age internacionalmente. Harvey (2008) afirma que para isso foram criados e cada vez mais fortalecidos órgãos centrais como o FMI e o Banco Mundial, que impõem a seus membros sua política homogeneizante num mundo tão diversificado. Chesnais (1996), com sua expressão “mundialização do capital”, fornece uma importante interpretação dos acontecimentos do período, porque quem de fato se “mundializou” e a tudo monopolizou foi o capital financeiro, analisado por Lênin (2010) no início do século XX. As riquezas humanas, as tecnologias sociais, o acesso aos bens culturais e naturais e a garantia dos direitos universais da humanidade não se “mundializaram”, não se “globalizaram”, mas estão cada vez mais concentrados, sendo negociados pela lógica do mercado.

Na estrutura desta pesquisa, o primeiro capítulo, “Educação do campo e Planos Nacionais de Educação”, apresenta as consultas a trabalhos já publicados sobre a mesma temática, como forma de estabelecer um diálogo com os diversos autores envolvidos na compreensão do objeto deste estudo. Os levantamentos estatísticos sobre a população e a educação do campo no âmbito nacional, junto com os dados de sua evolução temporal e da política agrária implementada pelo Estado brasileiro, são abordados no subtítulo “População camponesa e política agrária no Brasil”. O subtítulo “Constituições nacionais: educação rural e educação do campo” apresenta uma análise histórica sobre a presença da educação para o campo nas Constituições brasileiras, e o subtítulo “Planos Nacionais de Educação e a educação do campo” relata as discussões sobre o planejamento da educação e os Planos de Educação anteriores ao PNE 2014-2024, com foco nas publicações mais recentes, como o Plano Decenal de Educação para Todos e o PNE 2001-2011.

O segundo capítulo, “Antecedentes do PNE 2014-2024 – da Conae 2010 até o PL nº 8035/2010”, trata das discussões sobre os documentos que embasaram a Conae e da presença da educação do campo neles, desde a Coneb 2008, passando pelo “Documento final da Conae 2010”, até o PL do PNE proposto pelo Executivo.

O terceiro capítulo, “Projeto de lei nº 8035/2010: tramitação na Câmara dos Deputados” analisa a ação parlamentar, suas emendas e as discussões referentes ao PL com enfoque na educação do campo. Para isso, esse capítulo foi dividido em duas partes: “Composição da Câmara dos Deputados”, sobre quem são os deputados e quais são seus interesses, características gerais, filiações partidárias e círculos de alianças políticas; e “Histórico da tramitação do PL nº 8035/2010”, no qual se analisam cronologicamente as alterações e emendas apresentadas, os relatórios e pareceres e a redação final do PNE no âmbito da referida casa.

O quarto capítulo, “Tramitação no Senado Federal do Projeto de Lei da Câmara nº 103/2012”, investiga as alterações no PNE feitas pelo Senado, além de mostrar a composição parlamentar e as funções específicas dos senadores.

O quinto e último capítulo “Tramitação final na Câmara dos Deputados e a Lei nº 13.005/2014 – PNE 2014-2024” apresentamos as alterações finais propostas pelos deputados ao PL e analisamos a aprovação e promulgação da Lei nº 13.004/2014 que institui o Plano Nacional de Educação.

Para concluir, nas “Considerações finais” retomamos nossa discussão sobre a educação do campo e expomos os limites, contradições e avanços do PNE aprovado.

## 1. Educação do campo e Planos Nacionais de Educação

Neste capítulo é elaborado um breve histórico sobre a presença da educação rural nas legislações e nos planos de educação do Brasil<sup>3</sup>. Além disso, analisamos a evolução temporal da população residente no espaço rural, levando em conta a conjuntura internacional e a política agrária brasileira.

O desenvolvimento capitalista é desigual em sua essência, e essa desigualdade contribui para a sua reprodução. Nesse contexto, a relação campo-cidade tem como resultado um rápido avanço da fronteira capitalista no campo, espaço em que atualmente ocorrem os processos de exclusão e diferenciação. Como exemplo, no estado de São Paulo, um dos estados mais ricos da federação e também um dos que apresenta os maiores índices de urbanização, com 93,7% de sua população vivendo nas cidades, é ao mesmo tempo o estado que possui uma das maiores populações camponesas, com 1.676.948 habitantes do total de 41.262.199 pessoas residentes (IBGE, 2011).

Existem vários autores que não aceitam a forma classificatória decorrente da metodologia usada pelo IBGE para definir o que é urbano e, por exclusão, o que é rural. “A falta de uma definição oficial mais criteriosa do que é cidade no Brasil gera um campo profícuo a uma série de discussões que passam necessariamente pelos limites entre o rural e o urbano” (ENDLICH, 2010, p. 12).

Sobre a definição oficial do que é cidade, Veiga (2003, p. 57) conta que foi criada pelo Decreto-Lei nº 311, de 1938, durante o período do Estado Novo, e que ainda hoje é utilizada. Segundo esse decreto, todas as sedes municipais existentes, independentemente de suas características estruturais e funcionais, classificavam-se como cidades.

A definição oficial brasileira do que é urbano não segue o padrão mostrado pela maioria das estatísticas internacionais. Nos países que fazem parte da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico), são adotados outros critérios, como a densidade demográfica da área analisada, por exemplo. Veiga (2003) defende que o critério da densidade populacional deveria ser usado juntamente com o da densidade de “artificialização dos ecossistemas”, ou seja, seu nível de transformação pela ação humana.

No Censo Demográfico de 2010, o IBGE adotou a seguinte metodologia para usar as denominações “urbano” e “rural”:

---

<sup>3</sup> Cumpre destacar que somente no início do século XXI é que o nome “educação do campo” passou a integrar as legislações e publicações. Antes desse período, havia mais referências à “educação rural”. Essa mudança se deu pela pressão exercida pelos movimentos sociais, particularmente após o ano de 1997, quando ocorreu o 1<sup>o</sup> Enerà (Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária).

Segundo a sua área de localização, o domicílio foi classificado em situação urbana ou rural. Em situação urbana, consideraram-se as áreas, urbanizadas ou não, internas ao perímetro urbano das cidades (sedes municipais) ou vilas (sedes distritais) ou as áreas urbanas isoladas, conforme definido por Lei Municipal vigente em 31 de julho de 2010. [...] A situação rural abrangeu todas as áreas situadas fora desses limites. Este critério também foi utilizado na classificação da população urbana e da rural. (IBGE, 2011, s/p.).

Portanto, ainda se classificam a população rural e seu espaço de vida em oposição ao espaço urbano. O espaço rural é caracterizado como tudo aquilo que não pertence ao urbano.

É importante salientar a metodologia adotada pelo IBGE porque o Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), classifica a escola do campo como “[...] aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

Sobre a oposição campo-cidade, Marx e Engels (1989) explicam no livro *A ideologia alemã* que ela se originou da divisão do trabalho, quando ao campo coube o trabalho agrícola, e às cidades, o trabalho industrial e comercial. Essa divisão também causou uma oposição de interesses dentro das novas frações de classes:

A maior divisão do trabalho material e intelectual é a separação entre a cidade e o campo. A oposição entre a cidade e o campo surge com a passagem da barbárie para a civilização, da organização tribal para o Estado, do provincialismo para a nação, e persiste através de toda a história da civilização até nossos dias. (MARX; ENGELS, 1989. p. 53-54).

Compartilhando da mesma visão, Bernadelli (2010, p. 33) afirma que “[...] a concepção do urbano extrapola a própria cidade, consubstanciando-se na relação cidade-campo, tendo na divisão técnica, social e territorial do trabalho a sua base”.

Com o surgimento e fortalecimento das grandes indústrias, houve muitas mudanças na sociedade, principalmente na relação campo-cidade. O espaço do campo foi perdendo sua população, houve uma crescente mecanização das atividades agrícolas e as cidades foram cada vez mais se transformando no espaço das trocas comerciais. “[...] Por toda a parte que penetrou, ela [a grande indústria] destruiu o artesanato e, de modo geral, todos os estágios anteriores das indústrias. Completou a vitória da cidade comercial sobre o campo. Sua condição primeira é o sistema automático” (MARX; ENGELS, 1989, p. 67).

Dadas essas distinções, existiria a necessidade de uma escola voltada para o meio rural? O que diferenciaria essa escola das escolas ditas urbanas? Quais são as políticas educacionais

implantadas pelo Estado no campo brasileiro? Essas políticas são influenciadas pela ideologia da oposição cidade-campo?

De acordo com a publicação do Inep (2007) *Panorama da educação do campo*, com dados referentes ao Censo Escolar de 2005, o número de estabelecimentos de ensino localizados no ambiente rural era 96.577, correspondendo a quase 50% das escolas nacionais (207.234). Sobre as dificuldades encontradas nas escolas do campo, essa publicação traz o seguinte diagnóstico: as instalações físicas da maioria das escolas são insuficientes e precárias; há dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; faltam professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; o currículo escolar privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; faltam assistência pedagógica e supervisão escolar; predominam as classes multisseriadas, com educação de baixa qualidade; as propostas pedagógicas são desatualizadas; o desempenho escolar dos alunos é baixo e há elevadas taxas de distorção idade-série; os salários dos professores são baixos e sua carga de trabalho é elevada, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; e é preciso reavaliar as políticas de nucleação das escolas e implementar um calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte às características da clientela, em função dos períodos de safra.

Ao analisar a situação do campo no Brasil, podemos reconhecer que o país passou por um intenso processo de urbanização após a metade do século XX. Por exemplo, a região Sudeste foi a primeira região a apresentar diminuição da população rural, o que ocorreu já na década de 1960. Também foi o Sudeste que sofreu a diminuição mais intensa da população rural, com um saldo negativo de 4.971.925 habitantes no campo entre 1950 e 2000, o que representa uma diferença de -42% (IBGE, 2011). A modernização da agricultura, com a proliferação dos latifúndios e a intensificação da industrialização a partir da década de 1960 explicam partes dessa dinâmica populacional. Com uma análise superficial desses dados estatísticos, corremos o risco de chegar a conclusões errôneas e reducionistas, como a ideia de que o campesinato tem se reduzido e estaria em processo de extinção, e de que logo a agricultura capitalista monocultora e exportadora reinará solitária e triunfante no espaço rural brasileiro.

Também se pode acreditar que a educação do campo hoje não é prioridade por razões estatísticas relativas à localização das populações, já que atualmente os residentes no campo brasileiro equivalem a 16% da população (IBGE, 2011). Seguindo esse raciocínio, podemos supor que, quando a população do campo era a maioria, antes de 1960, a educação lhe era oferecida sem nenhum dano. Porém, ao fazer um retrato histórico das políticas educacionais implantadas no Brasil desde a escravidão, enfocando o ensino técnico profissionalizante, Cunha (2000, p. 4) faz a seguinte constatação sobre a situação do campo no período:

Embora a maioria das iniciativas de educação profissional no período do escravismo fossem destinadas à agricultura – a atividade econômica predominante –, bem como tenha sido ela que atraiu a atenção majoritária das elites intelectuais do Império, não foram os “patronatos agrícolas” que deram o tom da educação profissional brasileira. Se, de início, o ensino de ofícios manufatureiros era pensado dentro dos quadros de referência do ensino agrícola, ele passou a mostrar um dinamismo e uma autonomia insuspeitados pelos contemporâneos dos conselheiros João Alfredo Corrêa de Oliveira ou Rui Barbosa.

Isso mostra a política que os governos impuseram aos trabalhadores do campo brasileiro. À elite agrária e latifundiária eram oferecidos todo o apoio estatal, financiamentos e empréstimos, e seus descendentes eram educados na Europa ou recebiam educação em casa. Essa opção política foi feita quando a população do campo era maioria estatística (até a década de 1960) e se manteve até a atualidade (pela metodologia descrita anteriormente), em que uma pequena parcela de nossa população (sobre)vive na zona rural.

Ao analisarmos as estatísticas sobre analfabetismo do *Mapa do analfabetismo do Brasil* (INEP, 2003), percebemos que nem a educação geral e muito menos a educação do campo alguma vez foram prioritárias para os governos brasileiros. Nessa publicação oficial, podemos notar as grandes diferenças entre o urbano e o campo quanto à educação, mesmo na de nível elementar. No ano de 2001, a taxa de analfabetismo entre moradores da zona urbana de 15 anos ou mais era de 9,5%, e entre os moradores da zona rural chegava a 28,7%, ou seja, era três vezes maior. Os dados de 1995 apontam que 32,7% da população camponesa era analfabeta, mas o próprio IBGE admite que pode haver discrepâncias, pois as populações rurais de Rondônia, Acre, Roraima, Pará e Amapá não participaram desse censo. Uma pesquisa do Ipea com dados de 2009 informa que, em números absolutos, o campo registrava 5.011.448 analfabetos, enquanto na zona urbana havia 9.093.536 deles (IPEA, 2010).

A publicação do IBGE *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira – 2012* revela uma tímida melhora na taxa de analfabetismo entre os moradores da zona rural, que caiu para 21,2%, mas continua a ser o dobro da média encontrada nacionalmente (IBGE, 2012).

Outra publicação oficial, que analisa somente a situação da educação nas áreas da reforma agrária, mostra que a escolaridade da população residente em assentamentos é preocupante: cerca de 27% dos assentados nunca frequentaram a escola e 39% completaram somente as séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, não tiveram concluída sua escolarização básica. Da população que frequenta a escola, 48% estão matriculados nas séries iniciais do Ensino Fundamental, dentro dos assentamentos existem 8.680 escolas regulares, 73,1% delas não oferecem as séries finais do Ensino Fundamental (INEP, 2005, p. 79).

Calazans, Castro e Silva (1981) discorrem sobre a educação que era oferecida às populações rurais brasileiras. Para os autores, o Estado propunha um caráter retificador para a educação no

meio rural, a qual seria responsável por tirar o homem do campo do “atraso”, ou seja, o levaria ao preparo para o modo de produção capitalista e à aceitação dele e de suas implicações para o espaço agrário. Dessa forma, “[...] a educação, ao desagregar as populações rurais, transforma-se na ponta de lança da invasão capitalista no campo” (ibidem, p.164). A educação oferecida aos camponeses deixava claro aos educandos a ideologia de que a cidade representa o “moderno”, gerando estranheza e dificultando a identificação com esse espaço. Conseqüentemente, não se lutava tanto pela permanência e transformação do espaço agrário, corroborando-se, assim, o êxodo rural.

Fazendo um histórico da educação rural no Brasil, os autores citados notam que geralmente ela era oferecida em forma de campanhas, como a CNER (Campanha Nacional de Educação Rural), e algumas vezes eram criadas comissões como a CBAR (Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais), deixando claro que uma população letrada no campo é interesse não somente brasileiro, mas também do capital internacional. No entanto, o caráter focalizado e temporário dessas ações é questionado:

[...] Quando determinado programa expira, às vezes por inanição de verbas, quase sempre por conveniência política, outro mais adiante vem lhe suceder, sem atentar para as experiências passadas e, tediosamente, repetindo e reforçando seus “erros” e “acertos”. (CALANZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 167).

A característica da ação estatal na educação rural é sempre a descontinuidade. O que se vê são atitudes momentâneas dos governos que se sucedem no poder, e nunca uma política estatal de fato permanente para o setor:

Programas surgem substituindo outros, sem que mesmo se saiba os resultados dos primeiros e os objetivos dos que chegam. Trazem sempre discursos melhor adaptados ao momento, siglas mais expressivas, infra-estrutura mais modernizante, deslocam equipes e alocam outras, algumas vezes no mesmo espaço físico. (Ibidem, p. 190).

Para Cunha (2000), o Estado teve forte participação nos primórdios da educação brasileira, no período colonial, e a Igreja, que então era a entidade responsável pela educação, fazia parte do Estado:

O peso específico do Estado na formação social brasileira foi tamanho, desde o início, que o campo educacional originou-se de iniciativas estatais, só vingando iniciativas particulares na segunda metade do século XIX. Não estou me esquecendo dos empreendimentos educacionais das ordens religiosas no Brasil Colônia, tão numerosas. É que elas foram, também, ambigüamente, iniciativas estatais, já que a Igreja católica era uma parte da burocracia do Estado. (CUNHA, 2000. p. 66).

Referindo-se especificamente à educação do campo, Souza (2010, p. 144) apresenta outra visão sobre a participação do Estado nessas iniciativas:

[...] O Brasil, até 1970, esteve com uma educação do campo sob gerenciamento da iniciativa privada, não havendo, então, nenhuma política pública até aquele momento para escolarizar a população do campo. Os camponeses, por meio dos movimentos populares, exerciam pressão sobre o governo, ao mesmo tempo em que recorriam a alternativas como os Centros Populares de Cultura, o Movimento de Educação de Base, etc.

Concordamos com Souza (2010) por entender que a Igreja, mesmo fazendo parte do Estado brasileiro no período analisado, representa interesses privados, que se confrontam com os interesses públicos e coletivos exigidos da ação estatal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº-9394/96, alterada pela inclusão da Lei nº 11.700/2008), no artigo 4º do Título III, “Do Direito à Educação e do Dever de Educar”, estabelece que o “[...] dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] X - vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade”. Logo, tanto às crianças do campo quanto às das cidades devem ser oferecidas vagas em escolas nas proximidades de suas casas.

Essa mesma legislação, em seu artigo 28, trata da necessidade de adaptar o currículo aos moradores do campo. Mas somente esses itens nas legislações específicas não resolvem os problemas enfrentados por essa população. É necessário que existam políticas públicas de cunho estatal, com metas e prazos declarados, e que se inclua a educação do campo nos Planos Nacionais de Educação, uma medida que pode ser considerada estratégica na luta pela efetivação de uma educação que atenda aos interesses dos trabalhadores do campo.

Parte dos movimentos sociais do campo, reunida no Movimento por uma Educação do Campo, defende a importância de uma educação específica para os moradores da zona rural. No entanto, acreditamos que a educação tem de ser geral e unitária, e que todos devem ter o direito de usufruir dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Ressaltamos que a presença da educação do campo nessas legislações não é sinal de que os preceitos legais tenham sido de fato implantados pelo poder público, assim como a sua ausência não significa a inexistência dessa prática educacional no Brasil. Como veremos, sua inserção no corpo jurídico do Estado data do início do século XX.

A educação dos moradores da zona rural foi tratada historicamente por meio de políticas focalizadas e de programas e campanhas temporários. No Brasil, nunca se assumiu um compromisso com a educação em geral e nunca houve uma política de Estado para essa área, de modo que com a educação do campo não poderia ser diferente. A opção político-econômica do

Estado brasileiro foi pelo agronegócio monocultor e exportador de *commodities*<sup>4</sup>, que desumaniza os trabalhadores rurais e os expulsa do espaço rural.

Os Planos de Educação, instituídos por lei e com duração decenal, que visam à construção de uma política de Estado, são muito recentes em nosso país. Um esboço de um PNE foi gestado na CF de 1934, mas, por causa das turbulências políticas e da falta de prioridades, não se efetivou. Na década de 1990, por pressão de organismos internacionais, foi instituído o Plano Decenal de Educação para Todos, que não constituía um PNE porque suas metas e estratégias destinavam-se prioritariamente ao Ensino Fundamental.

No início do século XXI, foi aprovada a Lei nº 10.172, que instituiu o PNE 2001-2011. O foco continuou sendo a universalização do Ensino Fundamental, e a educação do campo apareceu entre as metas e estratégias. No entanto, por seu caráter e seus resultados concretos, foi sobre esse PNE que recaíram as críticas dos movimentos sociais do campo, em busca de um PNE que agregasse suas demandas educacionais.

### **1.1. População camponesa e política agrária no Brasil**

A defesa da educação do campo não pode ser desvinculada da análise da política agrária, pois essa educação não compactua com as políticas agrárias que levam à expulsão do trabalhador do meio rural. Trata-se de uma opção também pela luta contra os latifundiários, classe social que considera a terra uma mercadoria, usando-a como valor de troca e produção de mais-valia.

A ocupação do campo brasileiro está fortemente vinculada à nossa política agrária, que por sua vez está umbilicalmente ligada ao mercado internacional.

Partindo-se do pressuposto de que a terra é o principal meio de produção no campo (OLIVEIRA, 1986), a reprodução material e imaterial do camponês está estritamente ligada a seu acesso a esse bem, que no modo de produção capitalista se tornou mercadoria. Dessa forma, procuraremos analisar historicamente a distribuição de terras no Brasil e a conseqüente consolidação ou eliminação do trabalhador camponês.

A história do Brasil agrário-exportador inicia-se com a colonização portuguesa, no começo do século XVI. Nesse período, os países europeus ainda estavam se firmando como Estados unificados, o feudalismo dava sinais de falência e iniciava-se o mercantilismo, buscando na aventura ultramarina produtos tropicais para abastecer o comércio europeu.

A princípio, as terras americanas foram importantes fornecedoras da madeira do pau-brasil, empregada na nascente indústria da Europa. Os povos que nelas viviam foram usados para a

---

<sup>4</sup> Commodities são produtos geralmente, minerais ou agrícolas, que possuem preços negociados internacionalmente, na área da agricultura, por exemplo, são commodities: soja, café, milho, cana de açúcar entre outros.

extração<sup>5</sup>. A vinda dos jesuítas para as novas terras marcou os primórdios de uma educação formal no Brasil, a qual foi oferecida principalmente aos indígenas e visava à instrução ideológica e religiosa. Não se via a necessidade de gastos educacionais com uma população que somente poderia trabalhar nos afazeres domésticos e nas atividades agrícolas. Os filhos da elite administradora da colônia eram enviados ao continente europeu para receber escolarização e assim dar continuidade à reprodução de sua condição de classe.

No período colonial, a posse da terra era monopólio da Coroa, ou seja, não havia propriedade privada de terras. Por isso, “[...] 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” (STEDILE, 2005, p. 21). As concessões de terras, chamadas sesmarias ou capitânicas hereditárias, eram destinadas aos representantes da nascente burguesia portuguesa, que usufruíam grande poder dentro desses domínios. Essa prática tinha duplo objetivo: “[...] garantir a posse e colonização das terras recém-descobertas e livrar-se das despesas dessa mesma colonização, ao mesmo tempo em que lançava as bases de novas fontes de renda” (BORGES, 2005, p. 259).

Em 1822, o regime de sesmarias foi extinto, e em 1824 foi promulgada a Constituição do Império, que fixou o direito de propriedade em toda a sua plenitude, dando os “[...] primeiros sinais de decadência do regime escravista” (PAULINO, 2006, p. 67). Porém, o que de fato tornou a terra uma mercadoria foi a Lei de Terras de 1850, que também

[...] altera a composição de classes e sua respectiva força política no cenário nacional e, por outro lado, representa a consolidação da questão agrária, pois o pressuposto da mercantilização implica uma postura ainda mais conservadora e excludente que o acesso precário, via posse da terra, permitida até então. (Ibidem, p. 67-68).

Esse importante fato da questão agrária nacional, que implantou no país a propriedade privada de terras (STEDILE, 2005, p. 22), privilegiou a acumulação por meio da monopolização da propriedade, e aos excluídos desse processo restou a venda de sua força de trabalho. Os escravos libertos formalmente em 1888, por sua condição, não possuíam os recursos necessários para comprar terras e terrenos, e buscaram nas cidades um novo local para viver, tornando possível afirmar que “[...] a lei de terras é também a ‘mãe’ das favelas nas cidades brasileiras” (ibidem, p. 24).

Ao analisar o processo de inclusão excludente que tem marcado a educação brasileira, Cury (2008) aponta que nossa primeira Constituição, de 1824, estabeleceu a instrução primária gratuita a

---

<sup>5</sup> “A população nativa que já habitava o território, em 1500, era de aproximadamente 5 milhões de pessoas.” (STEDILE, 2005, p. 26).

todos os cidadãos excluindo um grande contingente populacional desse direito, uma vez que os escravos (considerados propriedade), os índios (segregados em aldeamentos para efeito de civilização e de catequese) e as mulheres foram alijados da cidadania.

Outra limitação surgiu com a regulamentação do artigo da Constituição relativo à gratuidade da instrução primária (Lei Geral de Educação de 1827), o qual determinou que "Em todas as cidades, vilas e lugares **mais populosos**, haverão [sic] as escolas de primeiras letras que forem necessárias" (*grifo do autor*).

Tal limitação diz muito do interior do país, do isolamento da população residente em latifúndios monoculturais, na pecuária e mesmo em regiões de mineração. Diz muito quando dela se pode extrair uma consequência subjacente do tipo: que necessidade há em fornecer educação para esse pessoal? A que ela vai servir? Não será ela inútil para tais populações? Nesse sentido, a instrução destinar-se-ia, com as barreiras já assinaladas, aos moradores urbanos. (CURY, 2008, s/p.).

Octavio Ianni (2012) divide a história política do trabalhador agrícola brasileiro em três períodos: o do trabalho escravo, o do lavrador e o do proletário. O período do trabalho escravo teve fim legalmente com a publicação da Lei Áurea. Já o período do proletário,

[...] como categoria política fundamental da sociedade agrária brasileira, ocorreu na época em que se verificou a hegemonia da cidade sobre o campo, quando o setor industrial suplantou o setor agrícola (econômica e politicamente) no controle das estruturas de poder do país. (IANNI, 2012, p. 128).

Essa mudança na estrutura política brasileira ocorreu com a “revolução política por cima” (STEDILE, 2005, p. 28) de 1930, que “[...] representou uma vitória da cidade sobre o campo, ou seja, das classes sociais urbanas sobre as classes sociais rurais” (IANNI, 2012, p. 128). Contudo, a mesma classe burguesa continuou a controlar o Estado em benefício próprio.

As transformações sociopolíticas decorrentes da crise de 1929, que impactou principalmente a “classe rural”, e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) propiciaram condições para o crescimento do setor industrial na economia nacional. Ao se desenvolver, a indústria do país passou a produzir artigos que antes podiam ser facilmente importados.

A segunda metade do século XX foi marcada internacionalmente pela denominada Guerra Fria, que teve início com o fim da Segunda Guerra Mundial e na qual duas potências, URSS e EUA, representavam ideologias distintas: respectivamente, o socialismo (real) e o capitalismo.

Nesse período, após os longos anos da ditadura Vargas (1930-1945), o Brasil voltava a um novo período de “redemocratização”. Pautados na ideia do “desenvolvimentismo”, os presidentes que se sucederam no poder buscaram a modernização do campo e a continuidade e permanência da

industrialização brasileira, iniciada com a substituição de importações forçada pela Segunda Guerra Mundial.

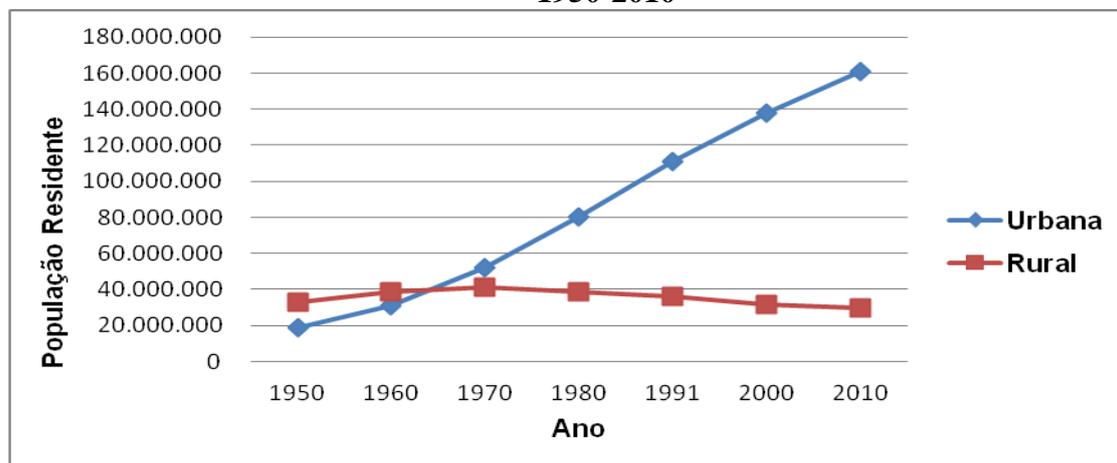
Conforme a tabela e os gráficos a seguir, que expõem os dados populacionais referentes ao período de 1950 a 2010, foi entre as décadas de 1960 e 1970 que a população urbana passou a constituir a maioria dos habitantes brasileiros. Alegre (2002) afirma que as populações rurais e urbanas se igualaram precisa e numericamente no ano de 1963; logo, faz pouco mais de 50 anos que houve essa inversão estatística.

**Tabela 1: Evolução das populações urbana e rural no Brasil – 1950-2010**

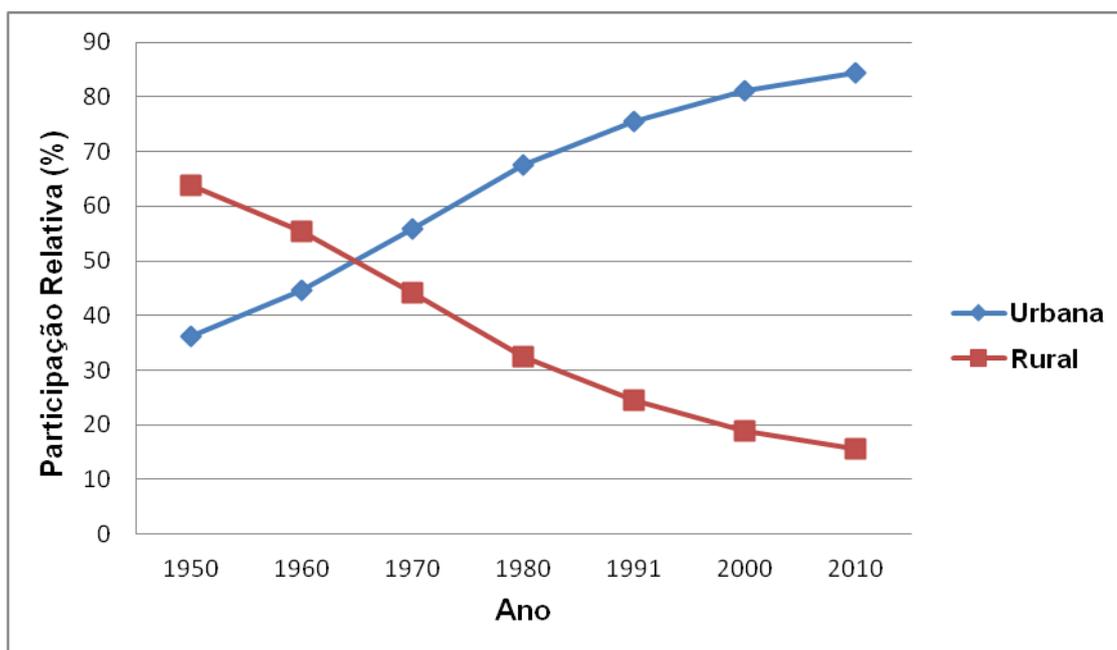
Ano	População total	População residente		População relativa (%)	
		Urbana	Rural	Urbana	Rural
<b>1950</b>	51 944 397	18 782 891	33 161 506	36,2	63,8
<b>1960</b>	70 070 457	31 303 034	38 767 423	44,7	55,3
<b>1970</b>	93 139 037	52 084 984	41 054 053	55,9	44,1
<b>1980</b>	119 002 706	80 436 409	38 566 297	67,6	32,4
<b>1991</b>	146 825 475	110 990 990	35 834 485	75,6	24,4
<b>2000</b>	169 799 170	137 953 959	31 845 211	81,2	18,8
<b>2010</b>	190 755 799	160 925 792	29 830 007	84,4	15,6

Fonte: IBGE, 2010 (adaptado).

**Gráfico 1: Evolução das populações residentes (absolutas) urbana e rural no Brasil – 1950-2010**



Fonte: IBGE, 2010 (adaptado).

**Gráfico 2: Evolução das populações relativas (%) urbana e rural no Brasil – 1950-2010**

Fonte: IBGE, 2010 (adaptado).

Analisando os dados, percebemos uma tendência de esvaziamento do campo brasileiro, causada pelo avanço do agronegócio de *commodities* exportáveis. Nesse tipo de agricultura a estrutura fundiária é caracterizada por grandes latifúndios monocultores altamente mecanizados, portanto poucas são as oportunidades de empregos geradas na zona rural. No entanto, em números absolutos, o espaço rural brasileiro ainda é território de vida de quase 30 milhões de pessoas, número equivalente à atual população total do Peru, nosso país vizinho.

Nos anos anteriores a 1950, a população relativa que vivia no campo correspondia a percentagens ainda maiores, e mesmo assim foram poucas as políticas públicas que garantissem o direito à educação para esse contingente populacional. Além disso, as políticas públicas deserdaram a população em geral do acesso universal à educação escolar como um direito específico. Como assinala Cury (2008, s/p.),

Eis que a educação escolar, similar a outras dimensões da vida sociocultural, então coexiste nessa contradição de ser inclusiva e seletiva nos modos e meios dessa inclusão e estar, ao mesmo tempo, sob o signo universal do direito. Ela não teve e ainda não tem sua distribuição efetivamente posta à disposição do conjunto dos cidadãos sob a égide da igualdade de oportunidades e de condições.

A política agrária do período ditatorial, de 1964 a 1985, caracterizou-se pela ocupação, geopoliticamente definida, de áreas consideradas vazios demográficos, como a região Norte do país. Nesse período também houve muita perseguição aos movimentos sociais que ousavam se organizar e discutir a reforma agrária.

Após 1989, com o término negociado do período antidemocrático e a volta das eleições diretas, em um cenário internacional que tomava rumos neoliberais, os presidentes eleitos seguiram as prescrições desse modelo para a questão agrária e tantas outras áreas sociais.

A expressão “reforma agrária” – muito cara aos movimentos sociais camponeses – passou a ser apropriada pelo Banco Mundial a partir da segunda metade do século XX. Segundo Peter Rosset (2004), os fatores que explicam o interesse do Banco pela terra são essencialmente três: a demonstração, por seus economistas, de que a concentração desigual de terras retarda o crescimento econômico; a necessidade de abrir espaço para o fluxo de investimentos privados em áreas rurais; e a redução da pobreza, o fator “mais retórico” (p. 17).

Os interesses privados da equipe dessa organização refuncionalizaram a distribuição de terras, e o uso das expressões “reforma agrária dirigida pelo mercado”, “reforma agrária assistida pelo mercado”, “reforma agrária negociada” e também “reforma agrária baseada na comunidade” serviu para obnubilar o significado da reforma, pois foi esse mesmo mercado que possibilitou a monopolização das terras quando elas passaram a ser negociadas como uma mercadoria qualquer. Assim,

Qualquer que seja o nome usado, nesse modelo o Banco Mundial não coloca dinheiro para a compra de terras. Existe uma diretriz do Banco que proíbe a compra de terras com recursos próprios, mas ele provê vários tipos de fundos administrativos e recomenda aos governos criar um fundo de crédito, com recursos quer do país quer de outros doadores. O crédito é disponibilizado aos sem-terra: assim, em tese, eles podem adquirir terra. (ROSSET, 2004, p. 22).

Essas ações foram implantadas no Brasil mormente a partir do governo FHC (PSDB). Sob a orientação do BM, foram dados passos importantes para a construção de um “Novo Mundo Rural”<sup>6</sup>. Domingos Neto (2004, p. 29) explica que o “[...] objetivo explícito do Banco [era] atenuar os efeitos sociais negativos da abertura unilateral, contínua e ostensiva da agricultura brasileira ao mercado internacional, combinada com medidas internas recessivas”. Como justificativa, apontavam-se a lentidão dos processos de desapropriações, os frequentes casos de superestimação das indenizações de imóveis desapropriados e os custos elevados dos assentamentos.

Com essa roupagem, o governo FHC criou, em 1996, o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), que logo incorporou o Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (Procera). Nesse último programa, o governo não definiu

---

<sup>6</sup> “O ‘Novo Mundo Rural’ é uma expressão utilizada para designar tanto as transformações em curso na realidade agrária brasileira quanto um paradigma a ser perseguido. As mudanças teriam como fundamento a introdução de tecnologia, a emergência de novas atividades no meio rural e o surgimento de novas configurações sociais.” (DOMINGOS NETO, 2004, p. 29).

claramente o que seria “agricultura familiar”, de modo que pequenos produtores e agricultores patronais começaram a disputar os mesmos recursos.

No ano de 1997, o estado do Ceará recebeu o Projeto-Piloto de Reforma Agrária e Alívio da Pobreza<sup>7</sup>, também conhecido como “Reforma Agrária Solidária” e “Cédula da Terra”. Como justificativa para esse programa, o então ministro do Desenvolvimento Agrário, Raul Jungmann, “[...] arrolou, entre outros motivos, a necessidade de suprimir a fisionomia ideológica da reforma agrária, a necessidade de ‘pacificação’ do campo, com a negociação direta entre os pretendentes a terra e os grandes proprietários, e a contenção dos gastos públicos” (ibidem, p. 32).

Segundo essa política, teriam acesso à terra somente os camponeses que pudessem contrair os empréstimos, comprar sua terra diretamente com o proprietário, produzir o suficiente para pagar suas dívidas e contratar assistência técnica. Dessa maneira, a agricultura nacional experimentou grandes transformações nesses últimos anos, mas isso não significa que tenha perdido seus traços marcantes: o latifúndio, a grande lavoura voltada para o mercado externo e a monocultura (ibidem, p. 36).

Pereira (2005, p. 109) afirma que “A experiência brasileira com os programas orientados pelo MRAM [modelo de reforma agrária de mercado] durante o governo Cardoso consumiu cinco anos (1997-2002) e foi uma das mais abrangentes em nível internacional”

Em 2002, foi eleito o presidente Lula (PT), por meio de uma coalizão político-partidária heterogênea<sup>8</sup>. Diante do primeiro presidente vindo das lutas operárias e sindicais, os movimentos sociais do campo alimentaram a esperança de uma mudança na política agrária em curso no país. No entanto, “O primeiro mandato do governo Lula foi marcado pelo esvaziamento da proposta e da concepção da reforma agrária” (CARVALHO FILHO, 2007, p. 95).

Segundo Carvalho (2004, p. 122), uma “[...] política compensatória de assentamentos rurais tem sido coerente com a concepção de mundo neoliberal exercida pelo Governo Lula, na qual a ética e a política são subalternas ao mercado”. Para o autor, seria inadequado falar em reforma agrária no Brasil, mesmo sob a roupagem conservadora:

A luta popular no campo pelo acesso à terra insere-se, ainda que de maneira limitada, na dinâmica da luta de classes pela apropriação do espaço e do território rurais. Há, sim, luta popular pelo acesso à terra e propostas de reforma agrária por parte dos trabalhadores rurais sem terra. Mas, de parte do governo, o que se constata é o exercício de uma política compensatória e populista de assentamentos rurais e, portanto, uma negação explícita de qualquer tipo de reforma agrária que altere a estrutura fundiária do país. (CARVALHO, 2004, p. 116).

---

<sup>7</sup> “Alívio da pobreza” é expressão recorrente nas publicações do Banco Mundial e tem certo sentido ideológico, pois a eliminação da pobreza não é o objetivo do sistema vigente e não caberia nele.

<sup>8</sup> Faziam parte dessa coalizão os partidos PL, PCB, PCdoB, PMN, PDT, PPS, PSB, PV, PGT, PSDC e PTB. Alguns deles apoiaram Lula somente no segundo turno das eleições de 2002.

Com esta sucinta exposição histórica das políticas estatais para o campo brasileiro, podemos constatar como foi se efetivando o processo de esvaziamento desse espaço: por meio da mercantilização do acesso à terra (pautada nas orientações de organismos internacionais) e da hegemonização das políticas do agronegócio monocultor e exportador.

## **1.2. Constituições nacionais: educação rural e educação do campo**

Conforme parecer de Edla de Araújo Lira Soares, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) – órgão que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002) –, todas as Constituições do Brasil trataram da educação escolar, mas a educação rural nem mesmo foi mencionada nas Constituições de 1824 e 1891. Esses textos legais representam juridicamente a influência do período colonial e escravista na educação nacional.

Muito tempo se passou até que a educação dos trabalhadores do campo fosse contemplada pelas legislações do Brasil:

Na verdade, a introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. (BRASIL, 2002, p. 4).

A Constituição de 1934, marcada pela influência dos movimentos progressistas e pelo Manifesto dos Pioneiros, representou avanços na concepção de Estado educador e atribuiu responsabilidades aos entes federados em relação à educação pública, prevendo um Plano Nacional de Educação e a criação de Conselhos de Educação.

Nessa Lei Maior, a referência à educação rural foi incluída no artigo 156, que assim determinava:

Art.156 - A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.  
Parágrafo único: Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento.

Como se observa, a responsabilidade financeira pela educação dos camponeses concentrava-se na União, fato explicado pelo então ainda frágil federalismo nacional.

Calazans, Castro e Silva (1981, p. 162) observam que, a partir de 1930, houve uma preocupação dos governos em se aparelhar convenientemente frente ao processo embrionário de

industrialização nacional, com o propósito de reformular a dependência estrutural característica do subsistema econômico da época.

A Constituição de 1937, outorgada sob os ditames do Estado Novo, pouco preservou dos objetivos da Carta anterior. O foco da educação passou a ser a capacitação profissional para a incipiente indústria que ora se desenvolvia. No ano de 1946, com o Decreto-Lei 9613, de 20 de agosto, foi inserida no corpo jurídico nacional a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, que tinha como objetivo principal a preparação profissional dos trabalhadores do campo.

A Carta de 1946 retomou alguns princípios da Constituição de 1934, como a descentralização do atendimento escolar e a gratuidade do ensino primário. Em seu texto também aparece o ensino na zona rural, agora como uma responsabilidade transferida a empresas privadas, conforme o artigo 166 – “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” – e o inciso III do artigo 168 – “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e os filhos destes”.

Após o golpe militar de 1964, os militares precisavam de uma Carta que consubstanciasse e desse respaldo à nova configuração do Estado brasileiro. A Constituição Federal de 1967 prescreveu a obrigatoriedade de as “empresas convencionais” agrícolas e industriais oferecerem ensino primário gratuito a seus empregados e aos filhos deles. Na emenda à Constituição promulgada em 1969, apareceram praticamente as mesmas normas, porém limitando a obrigatoriedade da oferta de ensino primário gratuito por parte das empresas aos filhos de seus empregados que tivessem entre sete e quatorze anos.

Sobre a construção de Planos de Educação no período da ditadura militar, Calazans (1993) aponta que,

[...] com o fim de “planejar e promover o desenvolvimento”, foram produzidos cerca de 6 planos nacionais de educação, incluindo-se os capítulos dos Planos Globais de Desenvolvimento dedicados à educação. Eles programavam objetivos na mesma direção, sedimentados pelo forte aparato da tecnoestrutura estatal e do “neutro” discurso tecnicista. (CALAZANS, 1993, p. 25).

Na Constituição mais recente, a do ano de 1988, a educação é identificada como um direito público subjetivo. Ratificamos a interpretação dos movimentos sociais do campo de que o ensino deve ser oferecido, sem prejuízo, onde os cidadãos residirem, qualquer que seja o lugar: floresta, tribo indígena, quilombo, territórios ribeirinho, colônia de pescadores, campo ou cidade.

Nessa Carta não existe referência explícita à educação rural. Somente no artigo 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias é que se prevê a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar).

Em seu estudo sobre as Constituições brasileiras, a conselheira responsável pelo Parecer 36/2001 do CNE, Edla Soares, observa:

Finalmente, há que se registrar na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. (BRASIL, 2002, p. 10).

Após a Constituição de 1988, vieram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9394/1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 10.172/2001), que teve vigência até o final de 2010.

A LDB, em seu artigo 28, trata da educação rural nos seguintes termos:

Na oferta de 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Além desse dispositivo, também pode ser relacionado à educação da zona rural o artigo 26, que trata dos currículos e da possibilidade de sua complementação por uma parte diversificada, de acordo com as características regionais e do alunado, fato que para alguns foi um avanço:

Neste particular, o legislador inova. Ao submeter o processo de adaptação à adequação, institui uma nova forma de sociabilidade no âmbito da política de atendimento escolar em nosso país. Não mais se satisfaz com a adaptação pura e simples. Reconhece a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país. (BRASIL, 2002).

Ao traçar as diferenças entre escola *no* campo e escola *do* campo, Fernandes (2002) ratifica a opinião supracitada:

Sem dúvida que esse significado do conceito foi compreendido pela relatora que no capítulo Território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, destaca a inovação, em que a LDB submete a noção de adaptação, ou seja, de ajustamento à noção de adequação que representa a inerência dos interesses de seus sujeitos em suas respectivas realidades. Desse modo, na Lei de Diretrizes e Bases está o reconhecimento da diversidade sociocultural, o direito plural, possibilitando a elaboração de diferentes diretrizes operacionais. (FERNANDES, 2002, p. 98).

Souza (2010), porém, questiona o texto legal no tocante à “adaptação” e “adequação” da educação do campo, argumentando que ele representou mais do mesmo, uma continuidade da mesma política educacional para os moradores do campo:

Embora tenha sido um avanço significativo para a educação do campo, o artigo 28 determina a “adaptação” da educação à realidade do campo. Propõe um mero ajuste da educação existente para as escolas do campo. Os artigos 23 e 24 garantem a “adequação” do calendário escolar em função das peculiaridades locais como clima, produção etc., a organização do ensino, a construção de currículo específico e diferenciado. (SOUZA, 2010, p. 158).

### **1.3. Planos Nacionais de Educação e a educação do campo**

Até aqui, mostramos o histórico das legislações brasileiras, principalmente das Constituições, no que se refere ao tratamento dado à educação do campo. Antes de analisarmos os PNEs, objeto deste trabalho, é importante explicitar as concepções de plano e planejamento.

O planejamento educacional vem a ser “[...] uma forma específica de política educacional que faz parte da política e do planejamento (econômico) global” (FREITAG, 1980, p. 100). É uma forma “[...] de intervenção do Estado em educação, que se relaciona, de diferentes maneiras, historicamente condicionadas, com outras formas de intervenção do Estado em educação (legislação e educação pública)” (HORTA, 1983, p. 195). Calazans (1990, p. 15) acrescenta que planejar é um ato de intervenção de competência técnica e política.

Historicamente, o planejamento no âmbito da educação remonta à década de 1930, quando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova expressou a necessidade de um plano para o setor educacional (SAVIANI, 2000, p. 73). Quase todas as Constituições posteriores à de 1934, exceto a de 1937, incorporaram implícita ou explicitamente a ideia de um Plano Nacional de Educação, refletindo certo consenso de que sua fixação devia ser por meio de lei (BRASIL, 2001).

Como planejar é, de certa forma, projetar um futuro, no planejamento educacional projetamos a educação que queremos, o ideal de homem e sociedade que buscamos. Portanto, o planejamento não é uma técnica neutra (GARCIA, 1993, p. 39): “Nesse campo, a neutralidade se constitui numa impossibilidade lógica” (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 23).

Após lembrar que “[...] o Mobral se propunha a eliminar o analfabetismo do país até 1980”, Garcia (1993, p. 41) elenca alguns fatores que impossibilitaram a conciliação dos planos com as realidades por eles abordadas nos anos 1960 e 1970: a) “Pouca influência do Ministério da

Educação na formulação da política educacional”; b) “Descontinuidade das ações”<sup>9</sup>; c) “Redução do planejamento a orçamento”; e d) “Diminuição da capacidade do MEC de influir nos destinos da Educação”.

O documento do Fórum Nacional de Educação (2011, p. 29) procura entender o abandono parcial ou total dos planos elaborados ou aprovados, e levanta duas hipóteses: uma cultural e outra política. A essência da explicação cultural é o histórico modo de governar existente no Brasil, de caráter personalista e patrimonialista, com os governantes sempre querendo deixar sua “marca” na administração. Já a explicação política são as “turbulências institucionais”, como o período ditatorial e a alta rotatividade dos ministros da Educação.

O primeiro “esboço” de PNE surgiu em 1962, sob a vigência da LDB de 1961, e não foi iniciado como um projeto de lei. Constituía basicamente um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Esse Plano sofreu algumas revisões em 1965 e 1966, já no período da ditadura militar.

No início do processo de redemocratização do país, sob a presidência de Itamar Franco, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada entre os dias 5 e 9 de março de 1990<sup>10</sup> em Jomtien, na Tailândia, e convocada pelas agências da ONU, Unicef, Unesco e PNUD e pelo Banco Mundial.

Como resultado dessa conferência, foi publicada em 1993 a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, com a subscrição de Murilo de Avelar Hingel, responsável pelo Ministério da Educação e do Desporto. Fortemente influenciada pelas ideias neomalthusianas (que apontavam o crescimento populacional como o grande causador da pobreza mundial, ignorando os questionamentos sobre o sistema capitalista e sua responsabilidade na dialética da riqueza e pobreza), essa declaração classificou de “problemas sombrios” o rápido crescimento populacional dos países pobres e assumiu a necessidade de alfabetizar adultos, para “[...] melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a **adaptar-se às mudanças sociais e culturais**” (BRASIL, 1993, p. 69, grifo nosso). Assim, propunha uma adaptação do instrumental da pedagogia do “aprender a aprender” ao *status quo* da sociedade capitalista, de forma que a educação fosse um elemento não para a emancipação, e sim para a reprodução das relações sociais.

---

<sup>9</sup> O documento do Fórum Nacional de Educação – FNE (2011, p. 29) informa que, num período de 70 anos, entre 1930 e 2001, o Brasil teve 19 presidentes e 42 ministros da Educação, e que o ministro Capanema foi o que mais permaneceu no cargo, por 12 anos seguidos.

<sup>10</sup> “Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97).

A preocupação com a mulher é constante nessa publicação. Com a alfabetização feminina, esperava-se que o controle de natalidade fosse mais bem realizado. Vejamos alguns trechos que ilustram essa colocação: “Hoje, os direitos essenciais e as potencialidades das mulheres são levadas em conta” (ibidem, p. 70); “A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo” (ibidem, p. 75).

Em 1993, passados três anos da Conferência de Jomtien, houve uma nova reunião dos nove países em desenvolvimento de maiores populações (Índia, Paquistão, Nigéria, México, Egito, Brasil, Bangladesh, China e Indonésia), os quais elaboraram uma declaração conhecida como *Declaração de Nova Delhi*, reforçando os objetivos e metas estabelecidos na conferência anterior, assim como sua preocupação com o crescimento populacional e com a mulher: “A educação e a incorporação plena de mulheres jovens e adultas à sociedade são metas importantes em si e elementos-chave do processo de desenvolvimento do bem-estar social, da educação de gerações presentes e futuras”; “pressões demográficas impõem um ônus por demais pesado à capacidade dos sistemas educacionais e impedem as reformas e melhorias necessárias” (ibidem, p. 124).

Fonseca (1988) afirma que as diretrizes dessas conferências foram incorporadas ao Plano Decenal de Educação, e faz a seguinte reflexão quanto à importância atribuída à educação da mulher pelo BM:

Em que pese a retórica de educação para todos, reiteradamente afirmada nos documentos internacionais, cumpre lembrar que a justificativa para a prioridade à educação inicial já vinha sendo defendida antes pelo Banco, desde os anos 70. A questão tomou força nas décadas seguintes, especialmente no que se refere à importância do ensino primário para a sustentabilidade mundial e a "saúde familiar", compreendida como a diminuição do número de filhos. A exposição do presidente Conable no Conselho de Governadores de 1986 foi exclusivamente dedicada à importância das questões populacionais e da produtividade da mulher para a sustentabilidade mundial e para o processo de desenvolvimento dos países (Conable, 1986).

É possível perceber que a preocupação com a educação da mulher referia-se também à inserção imediata nas atividades produtivas, via preparação escolar rápida e de baixo custo. A proposta suscita a seguinte questão: desde que a redução da escolaridade implica o rebaixamento da aspiração profissional dos indivíduos, segundo afirmações do próprio Banco, não seria esta uma forma de limitar a expectativa da mulher aos setores de trabalho menos protegidos, social e financeiramente? (FONSECA, 1998, s/p.).

Sobre a educação do campo, há algumas inserções implícitas e outras explícitas na *Declaração Mundial*. Referindo-se à importância e à valorização dos conhecimentos tradicionais, o documento afirma “[...] que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento” (ibidem, p. 71), um reconhecimento que se soma à luta por uma educação autêntica para os trabalhadores do campo.

Também há o esforço de abordar a discriminação das minorias – nelas incluídos os moradores da zona rural – nos sistemas educacionais:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (BRASIL, 1993, p. 75).

Diante do compromisso internacional assumido na Conferência de Jomtien e na *Declaração de Nova Delhi*, o governo brasileiro elaborou, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos. A Portaria nº 489, de 18 de março de 1993, criou a Comissão Especial para sua elaboração. O Grupo Executivo foi composto de integrantes do Consed e da Undime, além de funcionários do MEC, ou seja, somente executores dessa política educacional. Os trabalhadores e demais envolvidos com a educação foram incluídos apenas no Comitê Consultivo. Esse plano teve duração de dez anos, mas

[...] não se confunde com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição e que incluirá todos os níveis e modalidades de ensino [...]. Delimitando-se no campo da educação básica para todos, que é a prioridade mais importante neste momento, o Plano responde ao dispositivo constitucional que determina “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” nos próximos dez anos. (BRASIL, 1993, p. 14).

O documento começa com uma contextualização da situação educacional brasileira e depois apresenta seus objetivos e metas. Na parte inicial, o ambiente rural é lembrado principalmente como local da pobreza nacional: “Acrescenta-se, ainda, a esse quadro, a persistência, nas áreas rurais de regiões menos desenvolvidas, de consideráveis contingentes de crianças e adolescentes pobres” (ibidem, p. 19); “Nas famílias de renda inferior, residentes em zonas rurais ou em núcleos urbanos de pobreza, é maior a dificuldade em vencer as séries iniciais do ensino de primeiro grau” (ibidem, p. 20). Também são expostas as graves desigualdades presentes na educação nacional (no documento se usa eufemisticamente o termo “heterogeneidade”):

É elevada a heterogeneidade das condições de oferta entre as várias regiões e dentro das regiões, entre as redes estadual e municipal e entre as escolas urbanas e rurais. Uma parte considerável dos estudantes, especialmente na zona rural, é atendida em escolas que não oferecem as oito séries do primeiro grau. (BRASIL, 1993, p. 22).

Finalizando a contextualização, é dito que “A Região Nordeste, as zonas rurais, as populações de baixa renda e a clientela que ingressa precocemente na força de trabalho devem ser foco prioritários das ações” (ibidem, p. 33).

Já na seção “Objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica”, no objetivo 2, lê-se: “Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento”. Um dos itens que se seguem é muito importante para a educação do campo: “f) diferenciando modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas, crianças de áreas rurais pobres e de expansão de fronteiras, bem como de trabalhadores de setores informais” (ibidem, p.39).

Como metas globais, o plano propõe ampliar o “gasto público” com educação para 5,5% do PIB em dez anos. Também é uma das metas dotar todas as escolas de ensino fundamental, sejam urbanas ou rurais, sejam da rede estadual ou municipal, de condições básicas de funcionamento.

A “melhoria do acesso e da permanência escolares” faz parte das Linhas de Ação Estratégica do Plano Decenal. Para isso, reconhece-se que

[...] esforços adicionais deverão ser empreendidos para determinados segmentos da clientela escolar (indígenas, crianças de áreas rurais pobres, meninos de rua, trabalhadores por conta própria, entre outros), mediante adoção de planos, métodos e instrumentos apropriados à satisfação de suas necessidades específicas de aprendizagem. (BRASIL, 1993, p. 48).

No entanto, Saviani (1999, p. 129) observa que o Plano Decenal “foi formulado mais em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial”. Por ser implementado num turbulento momento da política nacional, esse plano não logrou grandes resultados para a educação pública brasileira, e foi ainda sob sua vigência que o governo e a sociedade brasileira começaram a gestar um novo plano, de acordo com o previsto na CF de 1988. Sancionado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, esse segundo plano instituiu o PNE 2001-2010, que marcou o início do estabelecimento de planos educacionais com caráter e força de lei. Dessa forma, buscavam-se diminuir as dificuldades causadas pela rotatividade administrativa:

Toda a lógica do(s) PNE(s) visa a estabelecer um padrão de qualidade para todos os níveis, etapas e modalidades que transcenda a descontinuidade administrativa. Daí ser uma lei, daí que o alcance de metas deve ser comum à administração que entra como deve ter sido da que saiu; daí a existência de conselhos de educação com a função de zelar por essas metas. (CURY, 2009, p. 26).

O PNE 2001-2010 foi marcado pela clara disputa de interesses entre as classes sociais no tocante à educação. Foram propostos dois tipos de PNE, um pela sociedade civil e outro pelo governo, então chefiado pelo presidente FHC, do PSDB:

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletidos nas diretrizes e metas do governo. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98).

A educação do campo é tratada em quase todos os títulos do PNE, mas, “[...] por seu conteúdo e conceitos subjacentes às diretrizes que o compõem e pelos resultados concretos que produziu, pode-se dizer que o Estado brasileiro naquele período ensejava uma espécie de antipolítica de educação do campo” (MUNARIN, 2011, p. 53).

Em sua parte inicial, o PNE realiza um diagnóstico sobre a situação educacional no começo do século XXI. Sobre a educação infantil, reconhece as necessidades das escolas rurais:

Há que se registrar, também, a inexistência de energia elétrica em 20% dos estabelecimentos, ficando 167 mil crianças matriculadas sem possibilidade de acesso aos meios mais modernos da informática como instrumentos lúdicos de aprendizagem. Serão essas, certamente, pré-escolas da zona rural. (BRASIL, 2001, p. 12).

Discursos contraditórios permeiam todo o texto, principalmente quando se fala da função econômica da educação. Ao mesmo tempo que o documento assinala que “[...] não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas” (p. 9), também afirma com “[...] bastante segurança [...] que o investimento em educação infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro” (p. 13). Mais claramente, o texto aponta

Um cenário que as diretrizes da educação profissional proposta neste plano buscam superar, ao prever que o cidadão brasileiro deve galgar – com apoio do Poder Público – níveis altos de escolarização, até porque estudos têm demonstrado que o aumento de um ano na média educacional da população economicamente ativa determina um incremento de 5,5% do PIB. (BRASIL, 2001, p. 59).

No título que trata da educação infantil, o documento sinaliza 26 metas, uma delas vetada pelo Executivo e nenhuma sobre educação do campo. Abordando o ensino fundamental, o PNE discute o “atraso no percurso escolar dos alunos” e a distorção idade-série, que mantêm os estudantes por um “período excessivamente longo no ensino fundamental”. Além disso, associa as

taxas de analfabetismo a crianças fora da escola, localizadas nos “[...] bolsões de pobreza existentes nas periferias urbanas e nas áreas rurais” (ibidem, p. 22).

Entre as diretrizes do plano, uma especialmente nos interessa:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade. (BRASIL, 2001, p. 23).

No entanto, essa meta passou a refletir outros anseios:

[...] embora estabeleça entre suas diretrizes o “tratamento diferenciado para a escola rural”, recomenda, numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Observe-se que o legislador não levou em consideração o fato de que a unidocência em si não é o problema, mas sim a inadequação da infraestrutura física e a necessidade de formação docente especializada exigida por essa estratégia de ensino. (HENRIQUES et al., 2007, p. 17).

Quanto às 30 metas para o ensino fundamental apresentadas pelo PNE, quatro fazem referência ao campo, direta ou indiretamente. São elas:

- 15) Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos;
- 16) Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas;
- 17) Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor;
- [...]
- 25) Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio. (BRASIL, 2001, p. 26).

Nessas metas podemos encontrar outras contradições do legislador. A meta 15 propõe o fim das escolas unidocentes, que sabidamente se situam, em sua maioria, no meio rural, onde 59% das escolas e 24% das matrículas são organizadas dessa forma (HENRIQUES et al., 2007, p. 21); e a meta 25 considera necessária a existência de formas flexíveis de organização escolar. Contudo, a unidocência já é uma forma flexível de organização da escola, principalmente para as escolas localizadas no campo.

A educação do campo não é citada em nenhuma das 20 metas para o ensino médio, etapa que apresenta as maiores dificuldades da educação nacional. O plano expõe as estatísticas

populacionais do ano de 1997, quando, do total de 16 milhões de pessoas de 15 a 19 anos, somente cerca de 6 milhões estavam matriculadas nas escolas. Diante dessa realidade, o PNE buscava “Uma educação que propicie aprendizagem de competências de caráter geral, forme pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, que respeitem as diferenças e superem a segmentação social” (ibidem, p. 32), ou seja, pretendia obter maior passividade (“pessoas mais aptas a assimilar mudanças”) e a superação das classes sociais (“segmentação social”) dentro do mesmo capitalismo que deu origem a elas e propicia sua reprodução.

No título dedicado à educação superior, o plano apresenta 35 metas, das quais quatro foram vetadas e nenhuma cita a educação do campo.

Na parte reservada às modalidades de ensino, como a educação de jovens e adultos (EJA), uma tabela com dados de 1996 sobre o analfabetismo revela que sua taxa é três vezes maior no espaço rural que na zona urbana. Sobre esse cenário, o legislador afirma:

Como face da pobreza, as taxas de analfabetismo acompanham os desequilíbrios regionais brasileiros, tanto no que diz respeito às regiões político-administrativas, como no que se refere ao corte urbano/rural. Assim, é importante o acompanhamento regionalizado das metas, além de estratégias específicas para a população rural. (BRASIL, 2001, p. 51).

Entre as 26 metas para a EJA, duas se relacionam indiretamente ao campo: a meta 9 propõe o mapeamento do analfabetismo por parte dos municípios e estados, procedimento que, como já se sabia, indicaria uma maior concentração de analfabetos na zona rural; já a meta 21 consiste na realização de estudos com base nos dados de censos específicos, como o penitenciário e o agrícola, para verificar o grau de escolarização dessas populações.

No título “Educação à distância e tecnologias educacionais”, o campo é citado na oitava meta de um total de 22. Ela propõe a ampliação da oferta de programas de formação a distância para a EJA, especialmente para o ensino fundamental e com destaque para o potencial uso de canais radiofônicos no atendimento à zona rural.

Sobre a educação tecnológica e a formação profissional, o plano declara que suas metas “[...] estão voltadas para a implantação de uma nova educação profissional no País e para a integração das iniciativas. Têm como objetivo central generalizar as oportunidades de formação para o trabalho, de treinamentos, mencionando, de forma especial, o trabalhador rural” (ibidem, p. 60). Entre as metas ligadas a essa área, duas falam em reorganização e melhorias nas escolas agrotécnicas.

Não aparecem referências ao campo na parte do plano que aborda a educação especial. Quanto ao título reservado à educação indígena, por a considerarmos uma modalidade *sui generis*, que exige outras interpretações específicas, preferimos não analisar as referências ao rural.

Com 28 metas (uma vetada), a parte do PNE sobre formação dos professores e sua valorização lembra o espaço rural em uma delas:

21) Incluir, nos currículos e programas dos cursos de formação de profissionais da educação, temas específicos da história, da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas do segmento afro-brasileiro, das sociedades indígenas e dos trabalhadores rurais e sua contribuição na sociedade brasileira. (BRASIL, 2001, p. 81).

No último título do plano, “Financiamento e gestão”, é citada a discussão sobre o investimento de 10% do PIB em educação. No entanto, o legislador propõe destinar somente 7% para a educação até o final da década, proposta vetada pelo Executivo. Nesse título, das 44 metas elencadas, três foram vetadas e uma trata do campo: “26) Organizar a educação básica no campo, de modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas de valores rurais” (ibidem, p. 95).

Esse PNE pode ser considerado

[...] um dos últimos atos de um período de muitas reformas educacionais – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) etc. – baseadas em consenso imposto pelos organismos internacionais, mormente o Banco Mundial, aos países de capitalismo dependente como o Brasil. E as prescrições desses organismos orientavam-se, antes de tudo, pela racionalidade econômica que embasa o projeto dominante de desenvolvimento capitalista. (MUNARIN, 2011, p. 53).

Foi a esse PNE que se dirigiram, explícita ou implicitamente, as críticas dos movimentos sociais e das organizações que defendem a instituição de políticas públicas democráticas para a educação do campo (ibidem, p. 53). Essa luta em comum de certa forma possibilitou a organização do segmento para a busca de novas políticas educacionais, como a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que instituem as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, além do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

Esse esforço conjunto dos movimentos sociais influenciaria a construção e a discussão do próximo PNE, o de 2014-2024, que abordaremos no próximo capítulo.

## 2. Antecedentes do PNE 2014-2024: da Conae 2010 até o PL nº 8035/2010

Neste capítulo examinaremos as referências à educação do campo nos documentos oriundos de dois grandes eventos nacionais: a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb) 2008 e a Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010. No que tange ao primeiro evento, a atenção se voltará especificamente ao *Documento final da Conferência Nacional de Educação Básica 2008*; quanto ao segundo, examinaremos os seguintes documentos: *Documento-Referência da CONAE – Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação* (2008), o *Documento-Base 1* (2009), o *Documento-Base 2* (2009), e o *Documento final da Conferência Nacional de Educação 2010*. Finalmente, analisaremos o PL nº 8035/2010, com o objetivo de verificar como o Executivo traduziu para a linguagem jurídica, ou seja, em um projeto de lei, os anseios e propostas formulados coletivamente nas instâncias da Conae.

Para a análise dos documentos, primeiramente procuramos neles as ocorrências de expressões relacionadas à educação do campo. Assim, no conjunto dos documentos encontramos: “populações do campo”, “comunidades rurais”, “escolas do campo”, “escolas rurais”, “educação escolar do campo”, “povos do campo”, “povos da floresta”, “remanescentes de quilombos”, “educação quilombola”, “sem-terra”, “educadores do campo”, “trabalhadores do campo” e “área rural”. Quando afirmamos que o documento menciona a educação do campo, nos referimos a esse conjunto de expressões.

Após esse passo, em uma nova leitura, procuramos identificar a recorrência dessas palavras-chave nas metas e estratégias estabelecidas pelo PL nº 8035/2010, bem como nos textos da Coneb e da Conae. Finalmente, analisamos as concepções de educação do campo presentes nesses documentos e suas transformações no decorrer do processo da Conae.

A análise recaiu sobre o *Documento-Referência* e o *Documento final*, por serem, respectivamente, a primeira e a última publicações produzidas no âmbito das discussões coletivas da Conae, o que possibilita apreender o acúmulo de propostas relacionadas ao campo e como elas influenciaram a elaboração do PL nº 8035/2010. Esse método foi empregado porque,

Quando passamos os olhos nas linhas de um texto legal, sabemos que nem tudo o que está dito ali nos é revelado pelas proposições que se encadeiam sobre a folha de papel à nossa frente. Com efeito, estamos nesse momento diante de um produto acabado. Para entendermos todo o seu significado, precisamos passar ao processo, isto é, ao modo como se produziu o produto. Em outros termos, é necessário examinar a gênese da lei em questão (SAVIANI, 2000, p. 163).

A realização da Coneb<sup>11</sup>, em abril de 2008, foi o primeiro passo para a discussão coletiva que deu origem ao tema da Conae 2010: a construção do Sistema Nacional Articulado de Educação (SNE). Instituída pela Portaria Normativa nº 11 de 24 de abril de 2007 – que constituiu a comissão organizadora do evento, estabelecendo sua composição e suas competências –, a Coneb foi precedida de conferências nos âmbitos municipal, regional e estadual e contou com diversos segmentos e organizações sociais como membros de sua comissão nacional organizadora. Representaram o movimento social do campo, como titular, Eliane Novaes Rocha, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura<sup>12</sup> (Contag), e, como suplente, Edgar José Koling, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra<sup>13</sup> (MST).

O *Documento final* da Coneb 2008 explica que o evento teve por objetivo a reflexão sobre as políticas e a gestão direcionadas à educação básica. A construção do Sistema Nacional Articulado de Educação, sua temática central, foi considerada condição necessária para a oferta de educação básica gratuita, universal e com qualidade. Esse documento se divide em cinco eixos:

- I. Desafios da construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação
- II. Democratização da gestão e qualidade social da educação
- III. Construção do regime de colaboração entre os sistemas de ensino, tendo como um dos instrumentos o financiamento da educação
- IV. Inclusão e diversidade na educação básica
- V. Formação e valorização profissional

O eixo IV apresenta os maiores destaques para a educação do campo, mas, com exceção do eixo III, todos a mencionam. O eixo I considera que o SNE deve ser coordenado e fiscalizado pelo

---

<sup>11</sup> A Coneb tem como objetivos definidos em seu regimento interno: “I - promover a construção de um Sistema Nacional Articulado de Educação, como consequência de um regime de colaboração que garanta a institucionalização de um trabalho permanente do Estado com a Sociedade no sentido da garantia do direito à educação; II - indicar, para o conjunto das políticas educacionais de forma articulada entre os sistemas de ensino, a garantia da democratização da gestão e da qualidade social da educação básica; III - definir parâmetros e diretrizes para contribuir com a qualificação do processo de ensino e aprendizagem; IV - Apontar os requisitos básicos para a definição de políticas educacionais que promovam a inclusão social, de forma articulada, entre os sistemas de Ensino” (art. 2º, BRASIL, 2007).

<sup>12</sup> A Contag, criada em 22/12/1963 e reconhecida em 31/01/1964, constitui a primeira entidade sindical do campo de caráter nacional e legalmente reconhecida. Congrega as 27 Federações de Trabalhadores na Agricultura (Fetags) e mais de 4.000 sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais. (Disponível em: <<http://www.contag.org.br/>>. Acesso em: 03 jan. 2013.)

<sup>13</sup> O MST foi criado em 1984, quando, apoiados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), representantes dos movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais e outras organizações reuniram-se em Cascavel/PR, no 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

CNE, sugerindo que este possua autonomia administrativa e financeira para se articular com os setores organizados da sociedade civil da cidade e do campo (p. 11). E acrescenta:

Como **função social**, há que reconhecer o papel estratégico da escola e da educação na construção de uma nova ética centrada na vida, na solidariedade, sob uma cultura de paz, superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente, grupos historicamente excluídos: povos tradicionais, negros, povos da floresta, indígenas, mulheres, etc. (BRASIL, 2008a, p. 12, grifo do autor).

No eixo II, como instrumento para a democratização da gestão escolar, o texto propõe a garantia e o reconhecimento do direito às formas alternativas de gestão, de acordo com as necessidades dos grupos sociais e culturais específicos, – entre eles os sujeitos das escolas do campo, escolas indígenas, escolas quilombolas – e do processo educativo das pessoas privadas de liberdade (ibidem, p. 18).

Ao tratar da diversidade e da inclusão, o eixo IV aborda a importância de se promoverem discussões e ações sistemáticas voltadas para o combate ao racismo e ao sexismo, a equidade de gênero, a diversidade sexual, a educação escolar indígena, a educação e a afrodescendência, a educação quilombola, a educação do campo, a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e a educação de pessoas privadas de liberdade (ibidem, p. 33).

Para avançar nessas discussões, o documento diz que “[...] é importante compreender que a luta pelo reconhecimento do direito à diversidade não se opõe à luta pela superação das desigualdades sociais” (ibidem, p. 34):

Essa luta alerta, ainda, para o fato de que, ao desconhecer a diversidade, pode-se incorrer no erro de tratar as diferenças de forma discriminatória, aumentando ainda mais a desigualdade, que se propaga via a conjugação de relações assimétricas de classe, étnico-raciais, gênero, diversidade religiosa, idade, orientação sexual e cidade-campo. (Idem).

Destaca-se, ainda, o papel dos movimentos sociais e culturais, que são atores políticos centrais “em prol do respeito à diversidade” (ibidem, p. 35) e na busca de políticas públicas que concorram para a inclusão, o que abarca a garantia a todos (quilombolas, negros, indígenas, pessoas com necessidades educacionais especiais, sujeitos GLBTT, pessoas privadas de liberdade, mulheres, jovens, adultos e idosos) de acesso à educação de qualidade e permanência com sucesso na escola, articulados às melhorias das políticas sociais.

Nesse eixo, volta-se a afirmar a necessidade de novas formas de organização e gestão das escolas do campo, indígenas, quilombolas, de povos da floresta e de povos tradicionais, entre outros (ibidem, p. 36). Ademais, reitera-se a busca de maior autonomia para as escolas do campo, para que construam seus projetos político-pedagógicos em consonância com sua realidade e as condições

regionais, e de mecanismos de participação comunitária e “[...] de valorização, com incentivo profissional para os educadores do campo; investimento na gestão democrática com ênfase no fortalecimento dos conselhos escolares” (idem).

Sobre a educação dos remanescentes de quilombos e de outras comunidades tradicionais, o documento registra a demanda por “[...] reconhecimento, garantia, construção e execução de projetos político-pedagógicos voltados à educação e à cultura” dessas pessoas (idem).

O item 9 reafirma a necessidade de ampliação da oferta de educação

[...] em todos os níveis e modalidades, nas escolas do campo, por meio de políticas públicas efetivas e ações direcionadas ao fortalecimento e radicalização da interiorização da escola do/no campo como articuladora entre educação, políticas públicas e **desenvolvimento sustentável**. (Idem, grifo nosso).

O item 11 expressa a necessidade de se criarem condições políticas, pedagógicas e especialmente financeiras para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003<sup>14</sup> – com a inclusão de bibliografia específica sobre as relações étnico-raciais – e das “[...] diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena e das diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, com formação continuada” (idem).

O *Documento final* contém uma parte específica sobre as políticas de inclusão e diversidade na educação básica para as escolas do campo. Nela são elencadas 11 ações:

1. Ampliar o acesso de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, residentes nas zonas rurais à escola do campo, em todos os níveis da educação básica;
2. Criar programas de formação e pesquisa para educadores atuantes nas escolas do campo, gestores e técnicos educacionais, desenvolvidos com a participação de pesquisadores nas áreas de antropologia, sociologia etc.;
3. Viabilizar as modalidades, como educação de jovens e adultos (EJA), para o homem e a mulher do campo, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;
4. Criar e manter as escolas do campo de acordo com os padrões básicos de infraestrutura que contemplem: transporte intercampo, equipamentos tecnológicos de informação, comunicação e agrícolas, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios, salas de aula equipadas com condições sanitárias satisfatórias;
5. Implantar e implementar políticas públicas de educação do campo e dos centros familiares de formação por alternância (Cefas), que respeitem e valorizem a

---

<sup>14</sup> Instituída em 09/01/2003, alterou a LDB (Lei 9.394/96) ao determinar, para os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras, cujo conteúdo programático inclui o estudo sobre a história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel do negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.

agricultura, contemplando currículos específicos para os diversos níveis e modalidades, priorizando escolas de tempo integral;

**6.** Implantar, gradativamente, a pedagogia da alternância<sup>15</sup> nas escolas do campo;

**7.** Garantir o cumprimento da legislação para a educação no campo (Art. 28 da LDB – calendário, metodologia, conteúdo, avaliação), voltada às práticas agroecológicas, à iniciação à pesquisa científica e atividades desportivas e socioculturais;

**8.** Criar estruturas formais específicas da educação do campo nos órgãos setoriais das secretarias estaduais e municipais e conselhos de educação (municipais e estaduais), a fim de debater, controlar e implementar as diretrizes estaduais de educação do campo, com a participação efetiva das organizações sociais das populações do campo;

**9.** Criar política de incentivo para os professores que atuam no campo, para evitar a rotatividade e, com isto, garantir uma educação melhor;

**10.** Assegurar políticas de formação dos professores do campo, de forma a possibilitar o respeito à diversidade e identidade do campo em todos os níveis: médio, superior e na pós-graduação, conforme diretrizes operacionais nacionais de educação básica nas escolas do campo;

**11.** Incluir, na composição dos conselhos de educação, no âmbito municipal, estadual e federal, a participação de representantes indicados por movimentos sociais do campo, que comprovem acúmulo de experiências relativas à educação do campo. (Ibidem, p. 71-72).

Ainda no eixo 4, a educação do campo é mencionada no âmbito da educação ambiental, que é considerada de caráter crítico e emancipatório e, por isso mesmo, deve ser desvinculada de empresas e organizações ligadas ao agronegócio, ao uso de agrotóxicos e organismos geneticamente modificados e ao latifúndio no campo brasileiro. Também se defende a inserção de uma concepção de desenvolvimento sustentável entre os povos do campo, vinculada à Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (Decreto nº 6.040/07) (ibidem, p. 41). Esse decreto tem como objetivo geral, exposto em seu art. 2º,

[...] promover o desenvolvimento sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos seus direitos territoriais, sociais, ambientais, econômicos e culturais, com respeito e valorização a sua identidade, suas formas de organização e suas instituições. (BRASIL, 2007).

No entanto, existe uma incompatibilidade entre o desenvolvimento sustentável e o sistema capitalista, em que a terra, tratada no decreto como direito territorial, é negociada como uma mercadoria qualquer, tal como outros direitos que são transformados em serviços na lógica mercantilista. Ademais, o discurso do “desenvolvimento sustentável” foi criado e propagado pelos próprios degradadores do espaço natural, propondo soluções de cunho individual e desviando o foco do modo como o sistema capitalista se reproduz: com base na ideia de produção e consumo infinitos

---

<sup>15</sup> Pedagogia da alternância é uma forma de organização pedagógica em que os educandos passam parte do tempo escolar anual nas escolas e outra parte do tempo nas comunidades, períodos conhecidos como tempo-escola e tempo-comunidade.

e acumulação ilimitada de capital, lucro e mercadorias. Em suma, entendemos que “[...] uma ecologia que não leva em consideração a relação entre ‘produtivismo’ e lógica do lucro está voltada ao fracasso – ou pior, à recuperação pelo sistema” (LOWY, 1999, p. 100).

Entendemos que a ideia da especificidade de conteúdos para a educação do campo parte de uma análise fragmentada da sociedade, como se cidade e campo fossem partes isoladas e por isso seus moradores deveriam receber educação diferenciada. Os moradores do campo e da cidade são todos participantes da mesma sociedade alienada (sociedade capitalista), na qual a classe explorada é a mesma, independente de seu local de sobrevivência. Dessa forma, defendemos uma educação única para todos, pautada no ensino dos principais conteúdos elaborados pela espécie humana, como proposto por Saviani (1992).

A pedagogia da alternância e a adequação do calendário escolar (prevista no art. 28 da LDB) podem parecer necessidades intrínsecas à realidade do campo brasileiro, visto que, em épocas de colheita/safra, os alunos são dispensados da rotina escolar para ajudar a família, voltando à escola assim que esse período de trabalho acaba. No entanto, por entendermos a educação como um direito da humanidade e o trabalho infantil como uma forma degradante de exploração pelo capital, não podemos concordar com essas adequações, que ajudam a legitimar e corroboram a continuidade de tais práticas. Entendemos que as práticas da pedagogia da alternância devem ocorrer somente aos alunados adultos e juvenis.

No último eixo do *Documento final*, os participantes afirmam, com base no conceito de trabalho inicialmente proposto por Pistrak (2000), que

A concepção de formação do profissional da educação deverá se pautar pelo desenvolvimento de **sólida formação teórica e interdisciplinar** em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos, no campo e na cidade e nas áreas específicas de ensino, pela unidade entre **teoria e prática**, pela centralidade do **trabalho** como princípio educativo na formação profissional e pelo entendimento de que a **pesquisa** se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. (Ibidem, p. 44, grifo do autor).

A última menção ao campo aparece na proposta de ofertar cursos de formação inicial e continuada aos trabalhadores em educação do campo, admitindo-se em caráter emergencial as alternativas de educação a distância que ultrapassem a especialização por disciplinas e deem oportunidade de maior diálogo entre as áreas (Ibidem, p. 48).

Fétizon e Minto (2007) ao tratarem da Educação a Distância problematizam as visões antagônicas e as posturas ideológicas que têm permeado o debate no Brasil e consideram que nos documentos oficiais os conceitos de educação e ensino são utilizados indistintamente. Para desfazer tal equívoco argumentam que

[...] a educação é um processo social que, do ponto de vista mais amplo, representa o instrumental de que o grupo humano dispõe para promover a autoconstrução da

humanidade de seus membros; e, do ponto de vista individual, a possibilidade de desenvolver atributos que permitam ao indivíduo construir-se humano (ou construir sua própria humanidade), a partir de seu equipamento pessoal e da ação do grupo (FÉTIZON, MINTO p. 94, 2007).

Enquanto que o conceito de ensino

[...] diz respeito à forma sistematizada – que se constitui num conjunto organizado, envolvendo a seleção de conteúdos e métodos – de trabalho pedagógico, que é adotada com o objetivo de disponibilizar, a todos os membros da sociedade, as informações, os conhecimentos e as teorias que já compõem um acervo de saberes que, por sua vez, é patrimônio da humanidade.

[...] ensino não se confunde com educação, pois o primeiro é apenas um dos meios essenciais para se chegar à segunda. (Ibidem, p. 94)

Os autores concluem que no caso seria mais prudente o uso da expressão Ensino a Distância, pois a legislação sobre EaD por um lado “exacerba os aspectos técnicos e burocráticos, por outro lado, descuida-se das questões de cunho propriamente educacional – aliás, raramente mencionadas, a não ser enquanto dogmas assumidos”(Ibidem, p. 100). Ademais, entendemos que o ensino a distância serve a um modelo de ensino caracterizado pelo rebaixamento de conteúdos, pela geração de lucros para as empresas privadas da área da educação e por relações de trabalho docente precarizadas.

Além da Coneb 2008, foram realizadas três outras conferências temáticas na área educacional: a I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – Confetec (2006), a I Conferência Nacional Escolar Indígena – Coneei (2009) e o Fórum Nacional de Educação Superior – FNES (2009). Para aglutinar as demandas de todos esses segmentos e buscar maior sintonia na educação nacional, desde a educação infantil até a pós-graduação, criando-se um Sistema Nacional de Educação, foi convocada a Conae 2010.

Essa segunda edição da Conae<sup>16</sup> ocorreu entre os dias 28 de março e 1º de abril de 2010, contando com propostas vindas das etapas anteriores e referendadas nas reuniões municipais e estaduais, que mobilizaram ao todo cerca de 3,5 milhões de brasileiros. O tema central foi *Conae: construindo o Sistema Nacional Articulado: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação*.

No dia 03 de setembro de 2008, fora instituída, pela Portaria Ministerial nº 10, a Comissão Nacional Organizadora da Conae 2010. Entre seus diversos membros estavam as representantes

---

<sup>16</sup> A sistemática da Conae 2010 apresentou divisões de base territorial e entre os entes federativos. Após a definição de uma Comissão Organizadora Nacional por uma portaria do MEC, houve uma chamada pública para a realização das etapas municipais, das quais poderiam participar o poder público, segmentos sociais e entidades que atuam na área da educação e setores organizados da sociedade civil. Nessa etapa inicial, houve debates, aprovação de alterações e eleição dos representantes municipais para a etapa intermunicipal, que por sua vez elegeu seus pares para a etapa estadual. Finalmente, na fase estadual foram escolhidos os participantes da etapa nacional.

sociais do campo Antônia Vanderlúcia de Oliveira Simplício (MST), como titular, e Alessandra Lunas (Contag), sua suplente.

Os subsídios teóricos para as discussões da Conae foram elaborados pela Comissão Nacional Organizadora e deram origem a textos como o *Documento-Referência* e os *Documentos Base* (volumes I e II). No *Documento-Base I* foram colocadas as emendas aprovadas em cinco ou mais estados, divididas em dois blocos: no Bloco I constam as emendas incorporadas ao *Documento-Referência*; no Bloco II, as vinculadas aos eixos temáticos. Já no *Documento-Base II* constam as emendas passíveis de destaque que foram aprovadas em menos de cinco estados, formando o Bloco III.

O *Documento-Referência* foi dividido, assim como todas as etapas da Conae, em seis eixos temáticos, a saber:

- I. Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional
- II. Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação
- III. Democratização de acesso, permanência e sucesso escolar
- IV. Formação e valorização dos trabalhadores em educação
- V. Financiamento da educação e controle social
- VI. Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade

O *Documento-Referência* trata da educação do campo em todos os eixos temáticos elencados, com maior destaque para o eixo VI. Neste é traçado um panorama da situação atual das discussões sobre as temáticas inclusão, diversidade e igualdade:

Vivemos, no terceiro milênio, um momento histórico, em que as questões do reconhecimento, justiça social, igualdade, diversidade e inclusão são colocadas na agenda social, política, na mídia, na esfera jurídica e, também, na política educacional. Embora tais questões sempre fizessem parte do desenvolvimento da própria educação brasileira, nem sempre elas foram reconhecidas pelo poder público como merecedoras de políticas, compreendidas como direito, ao qual se devem respostas públicas e democráticas. (BRASIL, 2008b, p. 97).

O texto registra também a denúncia, por parte dos movimentos sociais, da não neutralidade da ação estatal e a busca de sua “desmistificação”: “Em pleno século XXI, no momento em que a luta pelo direito à diferença se consolida nos mais diversos campos, não cabe mais a realização de políticas e práticas pautadas na noção de neutralidade estatal” (ibidem, p. 99).

Na parte propositiva do texto, encontramos alguns pontos pertinentes para a busca de uma política pública centrada na justiça social e nos direitos dos moradores do campo, totalizando as 13 ações a seguir:

- a) Superar as discrepâncias e desigualdades educacionais entre o urbano e o campo, mediante políticas educacionais de caráter afirmativo, a fim de corrigir desigualdades históricas impostas a esse segmento.
- b) Consolidar uma Política Nacional para a Educação do Campo, a partir do documento *Referências para uma Política Nacional da Educação do Campo* (Mec/Secad) e em diálogo com os movimentos sociais do campo.
- c) Garantir a oferta da educação do campo no País, levando em consideração a diversidade e as desigualdades regionais.
- d) Ampliar o acesso à escola do campo de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos residentes nas zonas rurais, em todos os níveis da educação básica e na educação superior.
- e) Criar e manter as escolas do campo de acordo com os padrões básicos de infraestrutura, que contemplem: transporte escolar intercampo, equipamentos tecnológicos de informação, comunicação e agrícolas, material didático, acervo bibliográfico, quadra esportiva, laboratórios, salas de aula adequadas e equipadas.
- f) Implantar e efetivar políticas públicas de educação do campo que respeitem e valorizem o meio ambiente, contemplando currículos específicos para os diversos níveis e modalidades, priorizando escolas de tempo integral.
- g) Viabilizar as modalidades, como educação de jovens e adultos (EJA), para o homem e a mulher do campo, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar.
- h) Avaliar, monitorar e ampliar a oferta do Projovem Campo.
- i) Garantir o cumprimento da legislação para a educação no campo (Art. 28, da LDB: calendário, metodologia, conteúdo, avaliação), voltada às práticas agroecológicas, à iniciação à pesquisa científica e atividades desportivas e socioculturais.
- j) Estimular a criação de estruturas formais específicas para a educação do campo nos órgãos setoriais das secretarias estaduais e municipais e conselhos de educação (municipais e estaduais), a fim de debater, acompanhar e implementar as diretrizes de educação do campo, com a participação efetiva das organizações sociais das populações do campo.
- k) Criar política de incentivo para os professores que atuam no campo, para evitar a rotatividade e, com isto, garantir um processo educativo sem interrupções e de qualidade.
- l) Estimular a interface da educação especial na educação do campo, a fim de assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desse segmento.
- m) Incluir, nos processos de gestão e na composição dos conselhos de educação, no âmbito municipal, estadual e federal, a participação de representantes indicados por movimentos sociais do campo, que comprovem acúmulo de experiências relativas à educação do campo. (Ibidem, p. 108-109).

Nos textos do *Documento-Referência* e do *Documento final*, é possível notar o acúmulo de discussões e proposições. No quadro a seguir elencamos os títulos do Eixo VI no primeiro e no segundo documento.

**Quadro 1: Comparação entre os títulos presentes no Eixo VI do *Documento-Referência* e do *Documento final* da Conae 2010**

<i>Documento- Referência</i>	<i>Documento final</i>
I- Relações étnico-raciais	I- Relações étnico-raciais
	II- Educação quilombola
II- Educação especial	III- Educação especial
III- Educação do campo	IV- Educação do campo
IV- Educação indígena	V- Educação indígena
V- Educação ambiental	VI- Educação ambiental
VI- Gênero e diversidade sexual	VII- Gênero e diversidade sexual
VII- Crianças, adolescentes e jovens em situação de risco	VIII- Crianças, adolescentes e jovens em situação de risco
VIII- Formação cidadã e profissional	IX- Formação cidadã e profissional
IX- Educação de jovens e adultos	X- Educação de jovens e adultos
	XI- Educação prisional
	XII- Educação dos pescadores/as
	XIII- Educação em direitos humanos
	XIV- Educação religiosa
<b>Total de títulos no eixo: 9</b>	<b>Total de títulos no eixo: 14</b>

Por meio desse quadro, notamos que, no processo de discussões da conferência, os títulos acrescentados foram: Educação quilombola, Educação prisional, Educação dos pescadores/as, Educação em direitos humanos e Educação religiosa.

No Eixo I do *Documento final*, encontramos uma passagem que versa sobre a função social da educação e a necessidade de inclusão de grupos historicamente excluídos, entre eles os trabalhadores do campo. Do excerto abaixo observamos que a ideia central deva ser o combate a qualquer tipo de preconceito e não “a cultura de paz”

Como função social, cabe reconhecer o papel estratégico das instituições da educação básica e superior na construção de uma nova ética, centrada na vida, no mundo do trabalho, na solidariedade e numa cultura de paz, superando as práticas opressoras, de modo a incluir, efetivamente, os grupos historicamente excluídos: negros, quilombolas, pessoas com deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, LGBTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais), entre outros. (BRASIL, 2010, p. 29-30).

Esse eixo se refere, ainda, à necessidade de valorização da educação do campo, quilombola e escolar indígena, relacionando-as ao desenvolvimento sustentável (ibidem, p. 38).

O Eixo II trata da importância de possibilitar formas alternativas de gestão no âmbito das escolas do campo, indígenas e quilombolas (p. 45) e da inclusão dessa temática entre os fundamentos para a construção dos projetos políticos-pedagógicos, que devem ser elaborados com autonomia e de acordo com o princípio da gestão democrática e participativa, levando em consideração a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero com vistas à qualidade social (ibidem, p. 58).

A realidade do analfabetismo no Brasil, localizado principalmente na zona rural, onde é cerca de três vezes maior que na zona urbana, é lembrada no Eixo III. Essa parte do texto discute a importância de observar as particularidades do espaço rural nas políticas de acesso, permanência e sucesso no processo educativo, e de aumentar as oportunidades na educação superior para a população camponesa.

O Eixo IV, “Formação e valorização dos profissionais em educação”, ao se referir à educação do campo, explicita a necessidade de que todos os profissionais das diversas modalidades e níveis de ensino possuam uma forte formação teórica e interdisciplinar:

[...] além do entendimento de que a **pesquisa** se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nuclear dessa formação. Deverá, ainda, considerar a vivência da **gestão democrática**, o compromisso social, político e ético com um projeto **emancipador e transformador das relações sociais** e a vivência do trabalho **coletivo e interdisciplinar**, de forma problematizadora. (BRASIL, 2010, p. 79, grifos do autor).

Principalmente por causa das históricas formas de relações sociais existentes no Brasil, caracterizadas pela apropriação privada do trabalho e da terra – o que gera o latifúndio improdutivo e o relacionamento alienado do trabalhador com o produto de seu trabalho –, esse projeto emancipador e transformador das condições que freiam a completa humanização das pessoas faz-se urgente. É no espaço da escola pública que ele pode e deve ser gestado, pois compartilhamos da ideia de que, “[...] numa visão ampla, ela [a escola] é entendida como elemento partícipe das relações sociais, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações” (BRASIL, 2010, p. 47).

Ainda nesse eixo, fala-se da necessidade de uma formação inicial e continuada dos profissionais da educação do campo e também da inserção de todos os profissionais da educação, não importando os locais de trabalho, níveis ou modalidades, no piso salarial do magistério e nos planos de cargos e salários.

No Eixo V, “Financiamento da educação e controle social”, é lembrada a importância de se considerar um valor diferenciado para atender de forma adequada às populações do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhas e de pessoas com deficiência, entre outras.

De acordo com o Documento, as demandas educacionais específicas – como educação especial, educação de jovens e adultos, educação escolar indígena, educação dos afrodescendentes, educação do campo, educação profissional e educação ambiental – devem ser priorizadas na formulação de um financiamento escolar de acordo com o custo aluno-qualidade (CAQ).

O CAC, previsto já há um tempo em nosso ordenamento jurídico (CF de 1988, LDB, Fundef, PNE 2011-2011, Fundeb), foi formulado pelo conjunto de integrantes da Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CAMPANHA, 2011, p. 9) e define o mínimo de recursos por aluno/ano para que uma educação de qualidade possa ser oferecida, ou seja, quais insumos são indispensáveis para o financiamento e a efetivação da qualidade educacional que queremos. Por sua vez, os padrões mínimos de qualidade da educação nacional foram normatizados pelo Parecer CNE/CEB nº 8/2010, em conformidade com o CNE.

No último eixo, a educação do campo recebe grande parte das atenções se considerarmos que a educação quilombola, a educação dos pescadores/as e a educação escolar indígena também se efetivam no espaço do campo. Nessa parte do documento, diferentemente do que se vê no restante da publicação, essas modalidades de educação aparecem em títulos próprios.

Especificamente no título reservado à educação do campo, aparecem 38 itens, que são propostas de ações encaminhadas pelos movimentos sociais e sindicais, entre outros representantes da sociedade civil, para cobrar e garantir que o Estado cumpra seu dever de oferecer uma educação de qualidade para todos. É importante lembrar que no *Documento-Referência* foram encontradas somente 13 sugestões de ações que versavam sobre a educação do campo. Alguns dos itens do *Documento final* são:

[...] b) Assegurar uma política pública nacional de educação do campo e da floresta como direito humano, superando as desigualdades socioespaciais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, de orientação sexual e de pessoas com deficiências.

c) Consolidar uma política nacional para a educação do campo e da floresta (de caboclos/as, indígenas, extrativistas, ribeirinhos/as, pescadores/as, quilombolas, migrantes de outras regiões brasileiras e estrangeiras, agricultores/as familiares, assentados/as, sem-terra, sem-teto, acampados/as e de segmentos populares dos mais diversos matizes), articulada com o fortalecimento do projeto alternativo de sustentabilidade socioambiental que assegure a formação humana, política, social e cultural dos sujeitos, a partir do documento *Referências para uma Política Nacional da Educação do Campo do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada,*

*Alfabetização e Diversidade* (MEC/SECAD), das propostas da Comissão Nacional de Educação do Campo e em diálogo com os movimentos sociais do campo.

d) Garantir a oferta e financiamento da educação do campo no País, levando em consideração a diversidade e as desigualdades regionais.

[...]

g) Implantar e efetivar políticas públicas de educação do campo que respeitem e valorizem o meio ambiente, o contexto sociocultural, a diversidade cultural, contemplando currículos específicos para os diversos níveis e modalidades, priorizando escolas de tempo integral e que promovam a igualdade de gênero, raça e etnia, orientação sexual e geracional.

[...]

j) Garantir o cumprimento da legislação para a educação do campo (Art 28, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): calendário, metodologia, conteúdo, avaliação), das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução (Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica CNE/CEB nº 1, 03/04/2002), voltadas às práticas agroecológicas, à iniciação à pesquisa científica e às atividades desportivas e socioculturais.

[...]

l) Criar política de incentivo para os/as professores/as que atuam no campo, para evitar a rotatividade e, com isso, garantir um processo educativo sem interrupções e de qualidade.

[...]

o) Criar fórum permanente para discussão da implementação e consolidação das metas da educação do campo nos planos nacional, estaduais, municipais e distrital de educação.

[...]

q) Desenvolver uma política pública de financiamento da educação do campo, adequada ao atendimento de todas as necessidades da educação nacional, com definição de padrão de qualidade, tomando-se por base o custo-aluno/a. A educação escolar do campo demanda mais recursos que a urbana, quando se considera a localização da instituição de ensino. Por isso faz-se necessário um valor *per capita* maior para os/as estudantes das escolas do campo.

[...]

u) Universalizar o acesso à educação básica do campo, no próprio campo, e expandir o acesso à educação profissional e superior. [...] (BRASIL, 2010, p. 135-140).

Em 15 de dezembro de 2010, o Poder Executivo, por meio da Mensagem Presidencial nº 701 (MSC nº 701/2010), enviou ao Congresso Nacional o texto do Projeto de Lei nº 8035/2010, que “Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e dá outras providências”. A mensagem menciona a função social da educação, questão presente desde a Coneb 2008 (quando se tratou da inclusão efetiva de grupos historicamente excluídos), e reafirma a importância da gestão democrática e da participação das diversidades na elaboração dos projetos político-pedagógicos, além de declarar:

A fim de cumprir com sua missão, o corpo técnico e dirigente do MEC, assim como de seus órgãos vinculados, debruçou-se sobre esses estudos e documentos, apreciando cada uma das contribuições apresentadas, de modo a construir um documento que se aproximasse ao máximo dos anseios da sociedade. (BRASIL, 2010b, p. 29).

O PL nº 8035/2010 é resultado das discussões sinalizadas no *Documento final* da Conae 2010. Por meio dele o Executivo deveria traduzir em linguagem jurídica os anseios discutidos e formulados na Conferência. Vale ressaltar que um governo democrático deveria acatar todas as decisões tomadas coletivamente pelos integrantes da Conae, desempenhando sua função de representante da vontade popular.

O legislador dividiu o PL em duas partes: a primeira contém o texto da lei e explicita as diretrizes do Plano Nacional de Educação, bem como outras responsabilidades dos entes federados; na segunda parte, o anexo, foram definidas 20 metas e as estratégias para alcançá-las.

Nesse documento, a primeira referência à educação do campo aparece no artigo 8º, parágrafo 1º: “Os entes federados deverão estabelecer em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas remanescentes de quilombolas, garantindo equidade educacional”.

A determinação de que os municípios, os estados e o Distrito Federal também considerem em seus planos a educação do campo reforça as responsabilidades desses entes em seus níveis de oferta educacional prioritários, já definidos na LDB. Além disso,

[...] podemos dizer que a educação do campo, indígena, quilombola e especial são aquelas que explicitamente aparecem no Projeto de Lei. Contudo, na maior parte, elas são referidas como estratégias e não figuram com centralidade nas metas. E sabemos que são as metas que dão a orientação política do Plano, sobretudo, na efetivação do processo de colaboração entre os entes federados. (GOMES, 2011, p. 251).

Para uma melhor visualização, o quadro a seguir elenca as 20 metas do PNE e identifica em quais delas existem referências à educação do campo, seja no texto da própria meta, seja em suas estratégias de ação.

**Quadro 2: Metas do PNE 2014-2024 e referências diretas à educação do campo**

<b>Metas</b>	<b>Referências à educação do campo</b>
<b>1:</b> Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 a 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos.	X
<b>2:</b> Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.	X
<b>3:</b> Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária.	X
<b>4:</b> Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino.	X
<b>5:</b> Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de	

idade.	
<b>6:</b> Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.	X
<b>7:</b> Atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:	
Ideb – Médias nacionais/Anos	2011 2013 2015 2017 2019 2021
E. Fundamental – anos iniciais	4,6 4,9 5,2 5,5 5,7 6,0
E. Fundamental – anos finais	3,9 4,4 4,7 5,0 5,2 5,5
Ensino Médio	3,7 3,9 4,3 4,7 5,0 5,2
<b>8:</b> Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.	X
<b>9:</b> Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.	
<b>10:</b> Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.	
<b>11:</b> Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.	X
<b>12:</b> Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.	X
<b>13:</b> Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.	
<b>14:</b> Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de 60.000 mestres e 25.000 doutores.	X
<b>15:</b> Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que	X

atuam.	
<b>16:</b> Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i> e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.	
<b>17:</b> Valorizar o magistério público da educação básica, a fim de aproximar o rendimento médio do profissional com mais de 11 anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.	
<b>18:</b> Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.	
<b>19:</b> Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.	
<b>20:</b> Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do País.	
<b>Total de referências à educação do campo</b>	<b>11</b>

A educação do campo aparece na primeira meta, em que uma das estratégias é “Fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação<sup>17</sup> de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender as especificidades das comunidades rurais” (BRASIL, 2010b). Assim posta, a orientação se diferencia daquela expressa no PNE 2001-2010, em que a substituição das classes multisseriadas e escolas isoladas era uma “meta a ser perseguida” (SOUZA, 2010, p. 159). Essa questão constitui “[...] um ponto de tensão entre os movimentos sociais do campo, quilombolas e o Estado. A nucleação pode apresentar soluções técnicas e financeiras para o sistema, mas não

<sup>17</sup> A nucleação de escolas rurais contrapõe-se às classes multisseriadas. Estas se caracterizam por reunirem em uma mesma sala de aula alunos de diferentes idades e variados níveis de escolaridade, enquanto a nucleação reorganiza o espaço escolar concentrando várias escolas sob a coordenação unificada da denominada escola-polo. Isso é viabilizado “[...] por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos desde suas comunidades para escolas com maior população, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária” (GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE – GESTRADO-UFGM. Dicionário – Verbetes. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=149>>).

necessariamente para as crianças do campo e quilombolas e suas famílias” (GOMES, 2011, p. 253). A unicodência/classe multisseriada por si só não representam a maior dificuldade para as escolas do campo.

Várias estratégias da meta 2 referem-se à educação do campo, entre elas a aquisição de veículos para o transporte dos estudantes do campo em percursos intracampo, com vista a reduzir seu tempo máximo de deslocamento; a compra de equipamentos e o desenvolvimento de tecnologias para a escola do campo; e o estímulo à oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas próprias comunidades rurais.

Destacamos que, enquanto a Conae aprovou a oferta de toda a educação básica no ambiente rural, o PNE previu somente a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental no campo. Ademais, no documento encontramos algumas palavras, como “estimular” (na estratégia 2.8 – “Estimular a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental para as populações do campo nas próprias comunidades rurais” –, entre outras) e “fomentar” (na estratégia 1.7 – “Fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades das comunidades rurais”) (ibidem, 2010b), que se tornam vagas quando não se responsabiliza nenhuma instância sobre a efetivação dessas ações.

A universalização da educação escolar dos jovens de 15 a 17 anos corresponde à meta 3. Para isso se propõe o “fomento” à expansão do ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, indígenas e quilombolas, assim como o “fomento” a programas de educação de jovens e adultos (EJA) para as populações urbana e do campo.

“Observa-se que, em algumas estratégias, a educação do campo aparece juntamente com a quilombola. É uma avanço comparado ao Plano que se encerrou” (GOMES, 2011, p. 253), pois a escolarização das comunidades quilombolas também precisa se efetivar no local em que elas se situam – a grande maioria na zona rural.

A meta 4 se direciona ao atendimento na educação especial, com uma estratégia que se refere à educação do campo: “4.2) Implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais” (BRASIL, 2010b). Quanto à formação docente que contemple a educação inclusiva, observamos que o texto final da Conae foi mais incisivo, por propor a “[...] garantia de que, na formação inicial e continuada, a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente [...]” (BRASIL, 2010, p. 82)

A meta 6, que trata da educação em tempo integral, prevê seu oferecimento em 50% das escolas públicas de educação básica, inclusive nas escolas do campo, considerando-se as

peculiaridades locais. Note-se que a educação em tempo integral consta na LDB 9.394/96, que a prescreve em dois dispositivos: no artigo 34, § 2º (“O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino”), e no artigo 87, § 5º, das Disposições Transitórias (“Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral”). Enquanto no corpo da lei o tempo integral é mencionado de forma geral e sua implantação é deixada a critério dos sistemas de ensino, nas disposições transitórias o dispositivo se restringe às redes públicas urbanas.

Ao tratar do ensino fundamental, o PNE 2001-2011 (Lei nº 10.172/2001) estabeleceu como meta, de forma geral, a ampliação progressiva da jornada escolar para um período de pelo menos sete horas diárias, visando expandir a escola de tempo integral (meta 21).

A meta 7 fixa médias nacionais no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para todos os níveis de ensino. Para isso são elencadas 25 estratégias (essa é a meta que apresenta o maior número delas), das quais somente duas se referem ao campo, a saber: garantia de transporte gratuito aos estudantes do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, e ampliação da educação escolar do campo, quilombola e indígena com base em uma visão articulada ao desenvolvimento sustentável e à preservação cultural.

Porém, restringir o transporte gratuito aos alunos da faixa etária de educação escolar obrigatória é desconhecer a realidade do analfabetismo juvenil e adulto no campo brasileiro e contrariar a próxima meta, que é elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos. Além disso, compartilhamos do mesmo questionamento de Gomes (2011, p. 255): “Por que será que tais questões referentes à diversidade estão incluídas de forma mais explícita justamente na meta do IDEB?”.

A meta 8 é a única que faz referência direta à educação do campo em seu próprio texto; as outras fazem alusão ao campo somente em suas estratégias. Essa meta tem a seguinte redação: “Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional”. Entretanto, nenhuma de suas sete estratégias volta a mencionar diretamente a educação do campo, sendo utilizada a expressão “segmentos populacionais considerados”.

Chamamos a atenção para a meta 9, sobre a erradicação do analfabetismo absoluto até o ano de 2020. Como atestam os dados oficiais, entre os moradores do campo ocorrem os maiores índices de analfabetismo. De acordo com os dados do documento do IBGE *Síntese de indicadores sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012*, houve uma tímida melhora na

taxa de analfabetismo entre os moradores da zona rural, a qual caiu para 21,2%, mas ainda continua a ser o dobro da média nacional (IBGE, 2012). Em números absolutos, no ano de 2009, 5.011.448 habitantes da zona rural eram analfabetos, dos quais 3.341.387 eram da região Nordeste; o analfabetismo urbano correspondia a 9.093.536 de habitantes, sendo 4.020.048 do Nordeste (IPEA, 2010).

Quanto ao ensino médio, a meta 11 prevê a expansão do atendimento para os povos do campo. Conforme uma de suas estratégias, o ensino deve ser ministrado de forma integrada à formação profissional, de acordo com seus interesses e necessidades.

A educação superior é tema da meta 12, em que a educação do campo é lembrada na estratégia 12.13: “Expandir atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações” (BRASIL, 2010b).

Na meta 14, que trata da pós-graduação *stricto sensu*, uma estratégia que faz alusão ao campo é a da implementação de ações para reduzir as desigualdades regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e indígena a programas de mestrado e doutorado.

A última meta do PL que traz referência ao campo é a 15, sobre a formação específica de nível superior para os professores da educação básica. Uma de suas dez estratégias é a implementação de programas específicos de formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas.

Conforme Gomes (2011, p. 248), as questões referentes à diversidade foram contempladas nesse Plano, mas não se apresentam com a centralidade e a radicalidade devidas e demandadas pelos movimentos sociais e nos debates ocorridos durante a Coneb e a Conae.

O PL nº 8035/2010 não refletiu o conjunto de decisões da Conae (ANPED, 2011, p. 10) porque muitos dos anseios e propostas foram paralisados nos limites das disputas internas do próprio Executivo. O processo de tramitação no Congresso Nacional, local onde as disputas de classes se acirram mais claramente, exigiu ainda mais esforço das entidades e de membros da sociedade comprometidos com uma educação de qualidade, laica e gratuita para todos.

A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em seu posicionamento público, divulgado no dia 03 de março de 2011, ratifica essa visão:

Ao mesmo tempo em que reconhece avanços na proposta de PNE encaminhada pelo executivo, a Campanha entende que o mesmo está longe de expressar as deliberações mais significativas dos processos participativos que culminaram na Conae (Conferência Nacional de Educação). Por esse motivo, vem estimulando e participando de um conjunto de debates sobre o PNE, além de desenvolver propostas objetivas de modificação ou acréscimo ao texto, com a expectativa de que as mesmas venham a contribuir com a qualificação do debate a ser desenvolvido no Congresso Nacional. Para este Legislativo foi transferida toda a expectativa da comunidade educacional brasileira, representada na Conae, que

espera um PNE à altura dos desafios colocados para a melhoria da qualidade da educação pública e para a democratização efetiva das oportunidades educacionais no País – requisitos elementares para a justiça social, o desenvolvimento sustentável e a garantia de direitos humanos. (CAMPANHA, 2011).

A apresentação do PNE pelo Poder Executivo mostrou para as entidades comprometidas com a educação pública e para a sociedade em geral que o governo atendeu parcialmente às suas reivindicações. Na etapa de tramitação do PL no Congresso, novamente foi necessário o empenho dessas entidades para que nenhum retrocesso pesasse sobre o PNE e para que suas demandas ainda não atendidas estejam expressas nesse plano.

### 3. Projeto de Lei nº 8.035/2010: tramitação na Câmara dos Deputados

Neste capítulo analisaremos cronologicamente a tramitação do Projeto de Lei nº 8035/2010 na Câmara dos Deputados (doravante somente CD). A pesquisa documental pautou-se nas informações publicadas no sítio eletrônico dessa casa (<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>), no qual são divulgados os ofícios, mensagens, despachos, requerimentos, documentos anexos e referenciados, pareceres aprovados ou pendentes de aprovação, além de um resumo cronológico da movimentação do projeto de lei.

Por entendermos que o Estado e, conseqüentemente, suas leis são produto das relações de poder entre classes sociais e suas frações, é relevante explicitar os interesses e grupos que os deputados eleitos representam.

A composição político-partidária do Congresso Nacional no período de tramitação do PNE deu ao governo maioria nas duas casas legislativas. Essa composição governista, marcada por uma grande coalizão partidária heterogênea, representa ampla diversidade, muitas vezes com projetos conflitantes e antagônicos: representantes do agronegócio monocultor exportador e dos movimentos sociais do campo, parlamentares laicistas e a bancada evangélica/religiosa, publicistas e privatistas, empresários/patronais e trabalhadores/sindicalistas. Sob a égide dessa composição heterogênea ocorrem as disputas de interesses não apenas em matéria de educação, mas em todas as outras temáticas discutidas no Legislativo.

#### 3.1. Composição da Câmara dos Deputados

O PL nº 8035/2010 deu entrada na CD no final de 2010, ano eleitoral, quando foi eleita presidente a economista Dilma Rousseff (PT), em novembro, e terminou o mandato do presidente Lula (PT), eleito em 2002 e reeleito em 2006. Nesse ano também foram escolhidos pelo sufrágio universal os deputados e parte dos senadores que comporiam a 54<sup>a</sup>-Legislatura (2011-2015) e dariam andamento ao PNE no Congresso Nacional a partir de 2011. O quadro a seguir mostra a composição partidária na posse de 2011:

**Tabela 2: Bancadas partidárias na posse de 2011**

Partido	Quantidade de deputados
PT	87
PMDB	78
PSDB	53

PP	44
DEM	43
PR	40
PSB	34
PDT	26
PTB	22
PSC	17
PCdoB	15
PV	14
PPS	12
PRB	8
PMN	4
PTdoB	4
PSOL	3
PHS	2
PRTB	2
PRP	2
PTC	1
PSL	1
TOTAL	512 <sup>18</sup>

Fonte: BRASIL, 2010.

Desses partidos, fazem parte da base governista o PT, PMDB, PRB, PDT, PTN, PSC, PR, PTC, PSB e PCdoB (307 deputados). São partidos da oposição o PSDB, DEM, PPS e PSOL (111 deputados). Também existem os partidos independentes, ou seja, aqueles que não apoiaram nenhum candidato à presidência no ano de 2010, mas integravam a base aliada na Câmara: PV, PP, PTB, PMN e PTdoB (95 deputados) (BRASIL, 2010, p. 3). É necessário acrescentar que os grupos aqui denominados “oposição”, “situação” e “independentes” não apresentam homogeneidade interna, por exemplo, a oposição que o PSOL faz ao governo é realizada de maneira ideologicamente diversa da oposição praticada pelo DEM ou PSDB.

Do total de 513 deputados eleitos no ano de 2010, 288, ou 56%, foram reeleitos, fato que revela a pouca alternância no Legislativo nacional como um todo. Somente 61 deputados nunca tinham exercido nenhum cargo eletivo, mas isso não significa que já não estivessem ligados à vida

---

<sup>18</sup> O deputado Carlinhos Almeida (PT/SP) não tomou posse em 01/01/2011.

política: podiam ocupar cargos comissionados, por exemplo, entre outras possibilidades (BRASIL, 2011, p. 5).

Quanto à faixa etária, os deputados com idade entre 50 e 59 anos formam 35% da composição da CD. Os jovens com idade entre 21 e 29 anos são somente 3% (ibidem, p. 5).

No tocante às profissões, a legislatura em questão apresenta 49 parlamentares que atuam na área da educação, 45 empresários (a quarta maior bancada) e 33 deputados na bancada dos profissionais do campo (ibidem, p. 9). É importante frisar que essa última bancada difere da bancada ruralista, que representa os interesses do agronegócio e é formada não apenas pelos deputados com profissões ligadas ao setor agrícola, mas também por aqueles de variadas atuações profissionais e partidos políticos, que se unem para manter o controle sobre a questão agrária no Parlamento.

Em entrevista que o Jornal da Câmara (01/02/2011) realizou com todos os 27 deputados com maiores percentuais de votos de cada estado, verifica-se que alguns desses alegam que a educação e a reforma política são suas prioridades, porém, via de regra, existe um fosso entre o escrito (programa dos partidos), o dito (afirmações dos parlamentares) e o feito (ação parlamentar). Entre os entrevistados, a deputada Fátima Bezerra (PT/RN) e o deputado Gastão Vieira (PMDB/MA) disseram que trabalhariam no aperfeiçoamento do PNE em suas legislaturas (BRASIL, 2011, p. 10-11).

Entre os mais votados estão aqueles com familiares ligados à política, como a deputada Ana Arraes (PSB/PE), mãe do ex-governador Eduardo Campos (PSB/PE) e filha do ex-governador Miguel Arraes; o deputado Renan Filho (PMDB/AL), filho do senador Renan Calheiros (PMDB/AL) e novato no Parlamento, tendo sido o mais votado em seu estado; e o deputado Valadares Filho (PSB/SE), filho do senador Antônio Carlos Valadares (PSB/SE). Na Bahia, o deputado Antônio Carlos Magalhães Neto (DEM/BA), atualmente prefeito de Salvador, é neto de ex-senador. O cearense Domingos Gomes de Aguiar (PSB/CE) é filho do vice-governador, Domingos Filho (PMDB/CE), e da secretária municipal de Turismo de Fortaleza e ex-prefeita de Tauá, Patrícia Aguiar (PMDB/CE) (BRASIL, 2010b).

Essa rápida caracterização da composição parlamentar oferece subsídios para afirmar a exclusão da população na sua grande diversidade político-ideológica, étnica, de gênero e geracional na cena política institucional brasileira. Como sinal claro da influência do poder econômico na via eleitoral, com seus representantes eleitos no Congresso para manter e assegurar seus interesses, a grande maioria da população brasileira não é (e não pode ser) representada nessa democracia liberal.

Bobbio (1986), em sua obra *O futuro da democracia: Uma defesa das regras do jogo*, apresenta o contraste entre os ideais democráticos e a “democracia real”, considerada pelo autor a

matéria-bruta, em contraposição ao ideal. Entre as promessas não cumpridas pela democracia real estão:

a) O nascimento da sociedade pluralista, em que

Os grupos e não os indivíduos são os protagonistas da vida política numa sociedade democrática [...] na qual não existe mais o povo como unidade ideal (ou mística), mas apenas o povo dividido de fato em grupos contrapostos e concorrentes, com a sua relativa autonomia diante do governo central [...]. (Ibidem, p. 28)

b) A revanche de interesses, pois na “democracia real” o interesse do próprio grupo tende a ser identificado com o interesse nacional, sem critérios gerais que sejam capazes de fazer a distinção entre o interesse geral e o interesse particular deste ou daquele grupo;

c) A superação das oligarquias, já que, segundo o autor, enquanto se esperava a maior distribuição possível do poder político, contribuindo para o desaparecimento do poder oligárquico, há na realidade uma multiplicação das elites e a perpetuação delas no poder, com a concorrência entre si pela dominação política;

d) O espaço ilimitado, pois o autor considera que,

Se a democracia não consegue derrotar por completo o poder oligárquico, é ainda menos capaz de ocupar todos os espaços nos quais se exerce um poder que toma decisões vinculatórias para um inteiro grupo social. [...] a concessão dos direitos políticos foi uma consequência natural da concessão dos direitos de liberdade, pois a única garantia de respeito aos direitos de liberdade está no direito de controlar o poder ao qual compete esta garantia. (Ibidem, p. 28).

e) A eliminação do poder invisível, levando-se em conta que “Um dos motivos de superioridade da democracia [...] funda-se na convicção de que o governo democrático poderia finalmente dar vida à transparência do poder, ao ‘poder sem máscara’” (ibidem, p. 30). Entretanto, mais que uma promessa não realizada, a eliminação do poder invisível representa, nos dias atuais, uma medida contrária às premissas que hoje configuram “[...] a tendência não ao máximo controle do poder por parte dos cidadãos, mas ao máximo controle dos súditos por parte do poder” (ibidem, p. 28);

f) O cidadão educado, uma vez que, segundo o autor, os discursos apologéticos da democracia nos dois últimos séculos sempre argumentaram que o único modo de fazer com que um súdito se transforme em cidadão é lhe atribuir aqueles direitos de cidadania ativa, os direitos do cidadão, e “[...] com isso, a educação para a democracia surgiria no próprio exercício da prática democrática” (ibidem, p. 31). No Brasil, ainda prevalece uma escolarização que, a despeito dos dados oficiais sobre a maior inclusão no ensino fundamental, exclui em seu interior uma grande parcela de crianças do acesso ao saber histórica e socialmente acumulado.

Ao perguntar se essas promessas poderiam ser cumpridas, o próprio autor responde negativamente, por causa de obstáculos que não estavam previstos ou que surgiram em decorrência das "transformações" da sociedade civil, entre eles a necessidade de aumentar a tecnocracia, o contínuo crescimento do aparato burocrático e a "ingovernabilidade" da democracia. Em outras palavras, o processo de emancipação da sociedade civil do sistema político fez com que fossem cada vez mais numerosas as demandas dirigidas ao governo, que se vê impelido a dar respostas; no entanto, nenhum sistema político, por mais eficiente que seja, pode responder sempre adequadamente.

Podemos concordar com a tese das promessas não cumpridas dos ideais democráticos, e as citamos aqui porque as encontramos em nossa "democracia real". Contudo, não podemos nos esquecer de que o liberalismo deu sustentação teórico-ideológica para o desenvolvimento do sistema capitalista e de que os interesses das antagônicas classes que o compõem são inconciliáveis sob a égide do modo de produção capitalista.

### **3.2. Histórico da tramitação do PL nº 8035/2010**

O PL nº 8035/2010 deu entrada no Congresso Nacional no dia 20 de dezembro de 2010 e, conforme o regimento da casa, foi enviado à Câmara dos Deputados. Ali foi posto em regime de prioridade<sup>19</sup>, o que significa que estava sujeito à apreciação conclusiva pelas comissões<sup>20</sup>, e foi despachado conjuntamente para a Comissão de Direitos Humanos e Minorias (CDHM), Comissão de Seguridade Social e Família (CSSF), Comissão de Educação e Cultura (CEC), Comissão de Finanças e Tributação (CFT) – que, de acordo com o regimento, é a comissão de mérito – e Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC). A Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP), na figura de seu presidente, o deputado Alex Canziani (PTB/PR), requereu que o PL também fosse objeto de sua análise, mas o presidente da casa indeferiu o pedido e manteve os despachos originais.

Após o recesso parlamentar, no dia 23 de fevereiro de 2011, o deputado Duarte Nogueira (PSDB/SP) apresentou requerimento a fim de que se constituísse a Comissão Especial (CE), para

---

<sup>19</sup> O regime de prioridade permite a dispensa “[...] das exigências regimentais para que determinada proposição seja incluída logo após as em regime de urgência na ordem do dia da sessão seguinte” (RICD, art. 158).

<sup>20</sup> Comissão é um órgão “[...] integrado por parlamentares, tendo composição partidária proporcional à da Casa Legislativa, tanto quanto possível, e pode ter caráter permanente ou temporário. É comissão permanente quando integra a estrutura institucional e comissão temporária quando criada para apreciar determinado assunto, especial e de inquérito, ou para o cumprimento de missão temporária autorizada. A comissão temporária extingue-se ao término da legislatura, quando alcançado o fim a que se destina ou, ainda, quando expirado o seu prazo de duração” (RICD, art. 26).

proferir parecer sobre o PL, e no dia 22 de março, em ato presidencial, o deputado Marco Maia (PT/RS), então presidente da Câmara, criou a comissão<sup>21</sup>.

A CE compunha-se de 25 membros titulares e do mesmo número de membros suplentes. O deputado Ângelo Vanholi (PT/RS) foi designado seu relator<sup>22</sup>; para presidente, foi eleito Lelo Coimbra (PMDB/ES)<sup>23</sup>; para primeiro vice-presidente, Teresa Surita (PMDB/RR); para segundo vice-presidente, Nelson Marchesan Junior (PSDB/RS); e para terceiro vice-presidente, o deputado Alex Caziani (PTB/PR). Os demais membros titulares eram Fátima Bezerra (PT/RN), Newton Lima (PT/SP), Professor Sétimo (PMDB/MA), Raul Henry (PMDB/PE), Renan Filho (PMDB/AL), Eduardo Barbosa (PSDB/MG), Izalci (PSDB/DF), José Linhares (PP/CE), Waldir Maranhão (PP/MA), Efraim Filho (DEM/PB), Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM/TO), Paulo Freire (PR/SP), Ariosto Holanda (PSB/CE), Paulo Rubem Santiago (PDT/PE), Antônio Roberto (PV/MG), Hugo Leal (PSC/RJ) e Alice Portugal (PCdoB/BA).

No dia 04 de maio de 2011, foi apresentado o primeiro requerimento de prorrogação de prazo de comissão temporária<sup>24</sup>. Um dia depois, o deputado Paulo Rubem Santiago (PDT/PE) requereu que fosse realizada uma audiência pública<sup>25</sup> com a finalidade de avaliar o PL no que dizia respeito às diretrizes, metas e estratégias propostas para a educação do campo, e que fossem

---

<sup>21</sup> A Comissão Especial possui caráter temporário e é “[...] criada para examinar e dar parecer sobre: propostas de emendas à Constituição; projetos de código; projetos que envolvam matéria de competência de mais de três comissões de mérito; denúncia oferecida contra o presidente da República por crime de responsabilidade ou projeto de alteração do Regimento Interno da Câmara dos Deputados” (RICD, art. 34).

<sup>22</sup> Relator é o “Parlamentar encarregado de examinar determinada proposição legislativa, em sua forma e conteúdo, e de elaborar relatório sobre esses aspectos, no qual recomenda sua aprovação ou rejeição. Também tem a responsabilidade de acatar ou rejeitar emendas ao projeto sob seu exame, apresentadas por outros parlamentares”. (Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/glossario/r.html>>. Acesso em: 24 abr. 2014.)

<sup>23</sup> O deputado Gastão Vieira (PMDB/MA) presidiu a comissão até 22/09/11, data em que renunciou ao cargo para assumir o Ministério do Turismo.

<sup>24</sup> A comissão temporária “[...] é criada para tarefa específica, com prazo certo de funcionamento, devendo extinguir-se ao término da legislatura ou antes disso, se alcançado o fim a que se destinava ou expirado o prazo previsto para sua duração. Pode ser especial, externa ou parlamentar de inquérito” (RICD, art. 33).

<sup>25</sup> “Reunião realizada por colegiado parlamentar (Comissão ou Ouvidoria) com entidade da sociedade civil para instruir matéria legislativa em trâmite ou para debater assuntos de interesse público relevante, referente à área de atuação da Comissão ou da Ouvidoria Parlamentar, respectivamente. A realização de reunião de audiência pública depende de aprovação pela maioria simples do colegiado de proposta com esse objetivo apresentada por qualquer de seus membros ou pela entidade interessada, para que sejam ouvidas as autoridades, as pessoas interessadas e os especialistas ligados às entidades participantes. É proibido convidar a depor nessas reuniões membros de representação diplomática estrangeira.” (RICD, arts. 21-A, VII, 255 a 258).

convidados o secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)<sup>26</sup> e os representantes da Contag, da Fetraf (Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar) e do MST.

Em 17 de maio, um novo requerimento de prorrogação de prazo foi aprovado pela Mesa Diretora, e um terceiro pedido de prorrogação foi aprovado no dia 03 de junho. Em 07 de junho, encerrado o prazo para a apresentação de emendas<sup>27</sup> ao PL, foram sugeridas 2.915 emendas.

Ao analisarmos essas emendas utilizando as palavras-chaves listadas anteriormente, encontramos 265 que versam sobre a educação do campo. Para uma melhor visualização, confeccionamos o quadro a seguir:

**Quadro 3: Partidos e número de emendas apresentadas sobre educação do campo**

<b>Partido</b>	<b>Total de emendas apresentadas</b>
PT	146
PCdoB	24
PSDB	17
PSOL	14
PMDB	14
PSB	13
PDT	9
DEM	9
PRB	6
PR	5
PPS	5
PP	2
PSC	1
<b>Total</b>	<b>265</b>

Não tivemos acesso às emendas de números 1124, 1125, 1126 e 1127, porque foram retiradas por sua autora, a deputada Eliane Rolim (PT/RJ).

<sup>26</sup> Em 2011, houve uma reformulação dessa secretaria, a partir de então denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). No requerimento do deputado ainda se usa a terminologia anterior.

<sup>27</sup> Emendas são proposições apresentadas como acessórias de outra, destinadas a alterar a forma ou o conteúdo da principal, podendo ser supressivas, aglutinativas, substitutivas, modificativas ou aditivas. (RICD, art. 118).

Após a apresentação das emendas, no total foram aprovados 12 pedidos de novas prorrogações de prazo para a comissão temporária.

As emendas que versavam sobre a educação do campo provieram de um diversificado leque de deputados e partidos, o que demonstra os diferentes interesses em disputa. Um exemplo é a emenda supressiva nº 2378, do deputado Izalci (então do PR, mas atualmente do PSDB/DF), que buscava retirar a obrigatoriedade de os entes federados estabelecerem em seus respectivos planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e de áreas de remanescentes de quilombos (art. 8, parágrafo 1º), com a justificativa de que somos uma República Federativa e somente leis complementares podem determinar o conteúdo dos planos estaduais e municipais. Para esse mesmo trecho do PL, o deputado Eudes Xavier (PT/CE) apresentou a emenda modificativa nº 807, que visava incluir a garantia, a ampliação, a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo, bem como o respeito à sua diversidade social, econômica, cultural, de gênero, geracional e étnica

Outra emenda modificativa foi a de nº 1754, do deputado Ivan Valente (PSOL/SP), que buscava a modificação da estratégia 11.9 da meta 11 e a troca da palavra “expandir” por “garantir” no que se referia ao ensino médio integrado à formação profissional para os povos do campo, de acordo com os interesses e necessidades destes.

Nenhuma dessas emendas foi acatada totalmente pelo relator em seu substitutivo. A emenda nº 807 foi acatada em parte, acrescentando-se no texto original os dizeres “assegurada a diversidade cultural”.

Finalmente, no dia 05 de dezembro foram publicados o parecer<sup>28</sup> e o relatório<sup>29</sup> do deputado Angelo Vanhoni (PT/RS). Segundo o relatório, realizaram-se ao todo mais de 20 audiências públicas e seminários nacionais e estaduais sobre o PL. Além das emendas retiradas pela deputada Eliane Rolim, foram excluídas da análise mais seis emendas, por terem o mesmo teor, de modo que, no total, foram analisadas 2.906 emendas.

Os quadros 4 e 5 foram construídos com dados do relatório. O primeiro mostra quais dispositivos do PL foram alvo de mais emendas (os que tratam da universalização da educação infantil, do financiamento da educação, das metas do Ideb e da educação superior). O quadro 5 sintetiza as decisões do relator sobre as emendas relacionadas ao campo: a maioria delas foi

---

<sup>28</sup> “Parecer apresentado pelo deputado relator de uma matéria à comissão, devendo ser discutido e votado pelos demais membros.” (RICD, art. 152).

<sup>29</sup> “Documento elaborado pelo relator, em que ele recomenda a aprovação ou rejeição de matéria legislativa. Cabe ao plenário da respectiva comissão técnica acatá-lo ou não. Após votação do relatório, ele passa a constituir parecer da comissão.” (Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/glossario/r.html> >. Acesso em: 24 abr. 2014.)

rejeitada no mérito (157), nenhuma foi declarada inconstitucional, 12 foram rejeitadas por incompatibilidade com as normas financeiras e 90 foram aprovadas no mérito.

**Quadro 4: Dispositivos do PL que receberam mais emendas**

<b>Dispositivo do PL</b>	<b>Total de emendas</b>
Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até três anos.	254
Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do País.	216
Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:	213
Ideb	2011 2013 2015 2017 2019 2021
Anos iniciais do EF	4,6 4,9 5,2 5,5 5,7 6,0
Anos finais do EF	4,4 4,4 4,7 5,0 5,2 5,35
EM	3,7 3,9 4,3 4,7 5,0 5,2
Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.	213

**Quadro 5: Decisões do relator no tocante às emendas relacionadas à educação do campo no 1º relatório**

<b>Decisões do relator</b>	<b>Total de emendas</b>
Rejeitadas pela inconstitucionalidade	0
Rejeitadas pela incompatibilidade com as normas orçamentárias e financeiras	12
Rejeitadas no mérito	157
Aprovadas no mérito	90

Algumas das emendas foram rejeitadas por não se adequarem às normas ditadas pela Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF nº 101/2000), uma lei criada na busca de maior eficiência e racionalidade nos serviços públicos. Ela regulamenta a CF no que se refere à tributação, ao orçamento e, especificamente, às normas gerais de finanças públicas a serem observadas pelos três níveis de governo: federal, estadual e municipal. A LRF reforçou o planejamento financeiro dos entes, tornando obrigatória a formulação do Plano Plurianual (PPA), da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e da Lei Orçamentária Anual (LOA). No entanto, na área educacional, ela

garante as reformas neoliberais no nível municipal e propicia parcerias com o setor privado (ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 4).

Com a publicação do substitutivo ao PL nº 8035/2010 (SBT 1), foi aberto o prazo de cinco sessões ordinárias para o envio de emendas e, ainda no final daquele ano, foi aprovada a prorrogação do prazo para a CE emitir sua conclusão.

No dia 14 de dezembro, encerrado o prazo, foram propostas 449 emendas ao substitutivo. Após mais sete pedidos de prorrogação de prazo e o período de recesso parlamentar, no dia 24 de abril de 2012 foi apresentado o parecer sobre as emendas do SBT 1. Na CE, um pedido de vista<sup>30</sup> conjunta foi feito pelos deputados Alfredo Kaefer (PSDB/PR), Artur Bruno (PT/CE), Eduardo Barbosa (PSDB/MG), Ivan Valente (PSOL/SP), Lelo Coimbra (PMDB/ES) e Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM/TO).

O prazo do pedido de vista se encerrou no dia 02 de maio. Com isso, nos dias 08 e 09 do mesmo mês, o parecer foi discutido em uma reunião deliberativa conjunta da CE. Após mais dois pedidos de prorrogação de prazo, no dia 29 de maio foram apresentados o voto em separado<sup>31</sup> do deputado Ivan Valente (PSOL/SP), que modificava integralmente o PL, sobretudo nas questões de financiamento da educação e qualidade educacional; a complementação de voto<sup>32</sup> do relator Angelo Vanholi (PT/PR) e seu parecer.

No dia 13 de junho, o parecer com complementação de voto do relator foi aprovado em detrimento do voto em separado do deputado Ivan Valente (PSOL/SP), e em 26 de junho o relator emitiu um parecer reformulado com substitutivo. No dia 13 de julho, publicou-se o parecer da CE e abriu-se o prazo de cinco sessões ordinárias para a interposição de recurso.

Em 05 de setembro, a Mesa Diretora da CD encaminhou o PL para a elaboração da redação final<sup>33</sup>, e no dia 11 daquele mês ele chegou à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC)<sup>34</sup>.

---

<sup>30</sup> “Dispositivo regimental que possibilita ao parlamentar suspender o processo de apreciação da proposição por duas (2) sessões para análise mais detalhada do seu conteúdo.” (RICD, art. 57).

<sup>31</sup> “Espécie de manifestação alternativa ao do relator numa comissão, podendo ser apresentado por qualquer dos demais membros.” (RICD, art. 57).

<sup>32</sup> Nova redação apresentada quando à redação original foram sugeridas alterações.

<sup>33</sup> “Redação do texto final da proposição aprovada em segundo turno ou turno único, com eventuais emendas, se houver.” (RICD, arts. 195 e 196).

<sup>34</sup> Suas atribuições estão elencadas no art. 32, inciso III, do RICD, e dizem respeito a aspectos jurídicos e de linguagem oficial e parlamentar.

No ano de 2012, a CCJC era presidida pelo deputado Ricardo Berzoini (PT/SP). Seu primeiro vice-presidente era o deputado Alessandro Molon (PT/RJ); o segundo vice, Fábio Trad (PMDB/MS); e o terceiro vice, o deputado Luiz Carlos (PSDB/AP). Para o PL, foi designado como relator da redação final o deputado Vieira da Cunha (PDT/RS), que em 04 de outubro apresentou a redação final, discutida e aprovada em reunião deliberativa conjunta da CCJC no dia 16.

Para um melhor entendimento das ações legislativas nessa fase final da tramitação do PL na CD, o quadro abaixo explicita as datas, deputados ou comissões e ações propostas.

**Quadro 6: Resumo das ações parlamentares na fase final de tramitação do PL**

<b>Data</b>	<b>Deputado/Comissão</b>	<b>Ação</b>
24 abr. 2012	Angelo Vanholi (PT/PR)	Apresentação de parecer sobre as emendas do SBT 1
24 abr. 2012	Alfredo Kaefer (PSDB/PR), Artur Bruno (PT/CE), Eduardo Barbosa (PSDB/MG), Ivan Valente (PSOL/SP), Lelo Coimbra (PMDB/ES) e Professora Dorinha Rezende (DEM/TO)	Pedido de vista conjunta
29 maio 2012	Ivan Valente (PSOL/SP)	Apresentação de voto em separado
29 maio 2012	Angelo Vanholi (PT/PR)	Apresentação de parecer com complementação de voto
13 jun. 2012	Vários	Aprovação do parecer com complementação de voto do relator
26/jun./12	Angelo Vanholi (PT/PR)	Apresentação de parecer reformulado com substitutivo
13 jul. 2012	CE	Publicação do parecer da CE
05 set. 2012	Mesa Diretora da CD	Encaminha o PL para a elaboração da redação final
11 set. 2012		Entrada do PL na CCJC
04 out. 2012	Vieira da Cunha (PDT/RS)	Apresentação da redação final do PL
16 out. 2012	CCJC	Aprovação da redação final

Nossa intenção de analisar a atuação dos deputados em relação ao PNE leva em conta que o papel do Congresso na legislação do ensino é exercido principalmente por meio de emendas

(SAVIANI, 2002, p. 1) e que, portanto, os parlamentares poderiam interferir dessa forma no projeto inicial do Executivo, alterando-o adjetiva ou substancialmente. Por isso, analisaremos com mais profundidade o primeiro substitutivo (SBT 1), apresentado no dia 05 de dezembro de 2011, e a redação final, aprovada no dia 16 de outubro de 2012.

Para comparar as metas contidas no SBT 1 e na redação final, elaboramos o seguinte quadro, destacando as alterações.

**Quadro 7: Comparação das metas do PNE no SBT 1 e na redação final**

1º substitutivo	Redação final
Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, no mínimo, aos seguintes percentuais da população de até três anos: trinta por cento até o quinto ano de vigência deste PNE e cinquenta por cento dessa população até o último ano.	Meta 1: Universalizar, até 2016, <b>a educação infantil na pré-escola</b> para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil <b>em creches</b> de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos oitenta e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o quinto ano de vigência deste PNE, elevando esse percentual a noventa e cinco por cento até o último ano.	Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
Meta 3: Até o quinto ano de vigência deste PNE, universalizar o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar a taxa líquida de matrículas nessa faixa etária no ensino médio para setenta e cinco por cento; e, até o final de vigência deste PNE, atingir o índice de noventa por cento de jovens de dezenove anos com o ensino médio concluído e a taxa líquida de matrículas na faixa etária de quinze a dezessete no ensino médio de noventa por cento.	Meta 3: Universalizar, <b>até 2016</b> , o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para <b>85% (oitenta e cinco por cento)</b> .
Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente,	Meta 4: Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17_(dezessete) anos, o atendimento escolar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

<p>na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua integração nas classes comuns.</p>	<p>preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializado <b>em salas de recursos multifuncionais</b>, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, <b>nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</b></p>																																																								
<p>Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até o final do segundo ano do ensino fundamental.</p>	<p>Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, <b>no máximo</b>, até o final do <b>3º (terceiro)</b> ano do ensino fundamental.</p>																																																								
<p>Meta 6: Oferecer educação em tempo integral para vinte e cinco por cento dos alunos das escolas públicas de educação básica.</p>	<p>Meta 6: Oferecer educação em tempo integral <b>em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25%</b> (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.</p>																																																								
<p>Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:</p> <table border="1" data-bbox="140 1218 778 1630"> <thead> <tr> <th>Ideb</th> <th>2011</th> <th>2013</th> <th>2015</th> <th>2017</th> <th>2019</th> <th>2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Anos iniciais do EF</td> <td>4,6</td> <td>4,9</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> <td>5,7</td> <td>6,0</td> </tr> <tr> <td>Anos finais do EF</td> <td>4,4</td> <td>4,4</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> <td>5,35</td> </tr> <tr> <td>EM</td> <td>3,7</td> <td>3,9</td> <td>4,3</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> </tr> </tbody> </table>	Ideb	2011	2013	2015	2017	2019	2021	Anos iniciais do EF	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0	Anos finais do EF	4,4	4,4	4,7	5,0	5,2	5,35	EM	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2	<p>Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:</p> <table border="1" data-bbox="817 1218 1455 1630"> <thead> <tr> <th>Ideb</th> <th>2011</th> <th>2013</th> <th>2015</th> <th>2017</th> <th>2019</th> <th>2021</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Anos iniciais do EF</td> <td>4,6</td> <td>4,9</td> <td>5,2</td> <td>5,5</td> <td>5,7</td> <td>6,0</td> </tr> <tr> <td>Anos finais do EF</td> <td>4,4</td> <td>4,4</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> <td>5,35</td> </tr> <tr> <td>EM</td> <td>3,7</td> <td>3,9</td> <td>4,3</td> <td>4,7</td> <td>5,0</td> <td>5,2</td> </tr> </tbody> </table>	Ideb	2011	2013	2015	2017	2019	2021	Anos iniciais do EF	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0	Anos finais do EF	4,4	4,4	4,7	5,0	5,2	5,35	EM	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2
Ideb	2011	2013	2015	2017	2019	2021																																																			
Anos iniciais do EF	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0																																																			
Anos finais do EF	4,4	4,4	4,7	5,0	5,2	5,35																																																			
EM	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2																																																			
Ideb	2011	2013	2015	2017	2019	2021																																																			
Anos iniciais do EF	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0																																																			
Anos finais do EF	4,4	4,4	4,7	5,0	5,2	5,35																																																			
EM	3,7	3,9	4,3	4,7	5,0	5,2																																																			
<p>Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar o mínimo de nove anos de estudo no quinto ano de vigência deste PNE, e de doze anos de estudo no último ano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre grupos de cor e raça declarados à Fundação</p>	<p>Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18_(dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar no mínimo 12 (doze) anos de estudo no último ano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre <b>negros e não negros</b> declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e</p>																																																								

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.	Estatística – IBGE.
Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três vírgula cinco por cento até o quinto ano de vigência deste PNE e, até o último ano, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional; ofertando vagas de educação de jovens e adultos para cinquenta por cento da demanda ativa no quinto ano e cem por cento até o último ano deste PNE.	Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) <b>até 2015</b> e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10: Oferecer, no mínimo, vinte e cinco por cento das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.	Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio.
Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos cinquenta por cento da expansão no segmento público.	Meta 11: Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão de, pelo menos, quarenta por cento das matrículas, no segmento público.	Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) <b>das novas</b> matrículas, no segmento público.
Meta 13: Ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento de doutores.	Meta 13: <b>Elevar a qualidade da educação superior pela</b> ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de cinquenta e cinco mil mestres e vinte mil doutores até o quinto ano de vigência desta lei e setenta mil mestres e trinta mil doutores até o último ano.	Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de <b>60.000 (sessenta mil) mestres</b> e <b>25.000 (vinte e cinco mil) doutores</b> .

<p>Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurado que, no quinto ano de vigência deste plano, oitenta e cinco por cento e, no décimo ano, todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação e valorização dos(as) profissionais da educação, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>
<p>Meta 16: Formar em nível de pós-graduação trinta e cinco por cento, até o quinto ano, e cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos <b>os(as) profissionais da educação básica</b> formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>
<p>Meta 17: Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar a oitenta por cento, ao final do sexto ano, e a igualar, no último ano de vigência deste PNE, o rendimento médio destes profissionais ao rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.</p>	<p>Meta 17: Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, a fim de equiparar o rendimento médio dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do 6<sup>o</sup> (sexto) ano da vigência deste PNE.</p>
<p>Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da educação básica pública em todos os sistemas de ensino, tendo como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do art. 206, VIII, da Constituição Federal.</p>	<p>Meta 18: Assegurar, no prazo de 2_(dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica <b>e superior</b> pública de todos os sistemas de ensino <b>e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar</b> como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>
<p>Meta 19: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para efetivação da gestão democrática da educação, no âmbito das escolas públicas e sistemas de ensino, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p>	<p>Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, <b>associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar</b>, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p>

<p>Meta 20: Ampliar o investimento público total em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de oito por cento do Produto Interno Bruto do País, ao final do decênio.</p>	<p>Meta 20: Ampliar o investimento público em educação <b>pública</b> de forma a atingir, no mínimo, o patamar de <b>7% (sete por cento)</b> do Produto Interno Bruto – PIB do País <b>no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento)</b> do PIB ao final do decênio.</p>
--	---

Alterações significativas podem ser observadas na redação final se comparada ao SBT 1. A declaração de metas intermediárias, exigência discutida na Conae para que se pudesse acompanhar a implementação do PNE, foi retirada da última versão no caso das metas 1, 2, 8, 15 e 16. Perdas também são verificadas na meta 3, que no SBT 1 previa uma taxa líquida de matrículas no EM de 90%, número reduzido para 85%, embora se estabeleça o ano de 2016 como limite para a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos. É um meta ousadíssima, visto que dados do Inep (2006) mostram uma escolarização líquida de somente 43,1% nessa faixa etária no Brasil (GOULART, 2006, p. 11).

Na meta 5, alterou-se a alfabetização de todas as crianças “até o final do 2º ano” para “no máximo, até o final do 3º ano”. Ressalte-se que no ano de 2012 foi lançado pelo MEC o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que prevê a alfabetização até o 3º ano do EF, entre outros objetivos.

Na meta 6, que já especificava o percentual de alunos a serem atendidos na educação em tempo integral, acrescentou-se o objetivo de oferecer essa modalidade educacional em no mínimo 50% das escolas.

Ao longo de toda a redação final, a expressão “expectativas de aprendizagem” foi trocada por “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento”.

A meta 9 do SBT 1 declarava a intenção de elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até o quinto ano de vigência do PNE. Já a redação final estabeleceu o ano de 2015 para alcançar essa meta. Como o PL ainda não havia sido aprovado até o início de 2014, os entes federados não tinham legalmente a responsabilidade de arcar com essas metas, e definir datas precisas antes de sua aprovação pode interferir na efetivação do PNE.

Na meta 20, o percentual do PIB a ser investido em educação passou de 8 % até o final do PNE para 7% até o quinto ano de vigência e 10% até o final do plano, ou seja, daqui a 10 anos. Também se acrescentou que esse investimento deverá ser feito em educação pública.

Na parte inicial do PL, uma mudança notável na redação final é o uso das designações de gênero feminino sempre que preciso, o que não se vê no SBT 1. Também se nota uma linguagem mais precisa e clara, inclusive com números arábicos ao lado de sua escrita por extenso.

No art. 2º, sobre as diretrizes do PNE, o item III (superação das desigualdades educacionais) ganhou a frase “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, esclarecendo quais desigualdades educacionais o plano busca superar. No item VI, sobre a gestão democrática da educação, foi acrescentada a especificação “educação pública”, o que demonstra que o princípio democrático na educação somente precisará ser seguido na esfera pública, desobrigando as escolas privadas dessa tarefa. Vale lembrar que esse princípio está registrado da mesma maneira em nossa CF/1988 e na LDB de 1996.

O terceiro parágrafo do art. 5º traz uma mudança importante: onde antes estava escrito que a meta do investimento público em educação poderia ser “revista” por meio de lei, passou-se a afirmar que essa meta poderá ser “ampliada” por meio de lei, o que contribui para o esforço de garantir mais investimentos públicos na execução do PNE. Ainda nesse artigo foi acrescentado o parágrafo 4º, que determina a utilização de 50% dos recursos do pré-sal em educação e, no final de dez anos, o investimento de 10% do PIB na educação pública<sup>35</sup>.

O art. 6º trata da realização de novas Conaes. O SBT 1 diz que a União deverá realizar pelo menos duas conferências até o final da década, e que o Fórum Nacional de Educação (FNE) deverá ser instituído no âmbito do MEC para “fiscalizar” a execução do PNE e coordenar as Conaes. Já na redação final consta que o FNE fica instituído por meio dessa lei e, além das atribuições anteriores, “acompanhará” a execução do plano.

O regime de colaboração entre os entes para a execução das metas do PNE é tratado no art. 7º, ao qual a redação final adicionou dois parágrafos: § 5º “Será criada uma instância permanente de negociação e cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”, e § 6º “O fortalecimento do regime de colaboração entre os Municípios dar-se-á inclusive mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação”.

No art. 8º, o primeiro a tratar da educação do campo, foi mantida praticamente toda a redação original do SBT 1. A mudança foi no § 1º, sobre os planos de educação dos entes federados: antes estes seriam obrigados a estabelecer “metas”, e agora deverão traçar “estratégias” que considerem as necessidades elencadas nos itens I, II (sobre educação do campo, comunidades indígenas e quilombolas) e III.

No art. 9º, volta-se a abordar a gestão democrática da educação, e novamente é usada a terminologia “educação pública”, estabelecendo-se o prazo de um ano para que os entes aprovelem leis específicas sobre a temática.

---

<sup>35</sup> Em 09 de setembro de 2013, foi aprovada a Lei nº 12.858/2013 (originalmente, PL nº 323/2007, do deputado Brizola Neto – PDT/RJ), que destina 75% dos *royalties* da exploração fora da camada do pré-sal para a educação e 25% para a saúde, além de 50% de todos os recursos do Fundo Social do pré-sal para essas áreas, até que as metas do PNE sejam cumpridas (BRASIL, 2013).

O art. 10 não sofreu alterações. No art. 11, a redação final optou por dizer que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, em vez de “conduzido”, deverá ser “coordenado” pela União. Em seu § 1º, acrescentou-se que os indicadores de rendimento escolar deverão ser calculados com base na avaliação periódica de pelo menos 80% dos alunos de cada ano escolar em cada escola.

Na redação final, um novo artigo (art. 13) estabelece que o poder público deverá, no prazo de dois anos, criar em lei específica o Sistema Nacional de Educação (SNE), o qual será responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para a efetivação do PNE.

As alterações referentes à educação do campo na redação final são inexistentes em comparação com o SBT 1 e pequenas em relação ao PL inicial, como se pode observar no quadro 8.

**Quadro 8: Comparação das metas sobre educação do campo no PL inicial, no SBT 1 e na redação final**

<b>Metas</b>	<b>PL inicial</b>	<b>SBT 1</b>	<b>Redação final</b>
1	X	X	X
2	X	X	X
3	X	X	X
4	X	X	X
5		X	X
6	X	X	X
7	X	X	X
8	X	X	X
9			
10		X	X
11	X	X	X
12	X	X	X
13			
14	X	X	X
15	X	X	X
16			
17			
18		X	X
19			
20			

<b>Totais</b>	11	14	14
---------------	----	----	----

Na redação final, a educação do campo continua sendo contemplada principalmente nas estratégias, cuja linguagem imprecisa continua a comprometer a efetivação da educação dos camponeses. São observados os verbos “fomentar”, “estimular” e “apoiar”, enquanto o verbo “garantir” aparece somente na estratégia 7.12, sobre o transporte escolar dessa população, fato que pode colaborar para a descaracterização dessa modalidade educacional.

Entretanto, algumas estratégias e metas aprovadas na Conae foram explicitadas, como as estratégias 2.4 (desenvolver tecnologias pedagógicas específicas para o campo), 4.2 (implantar sala de recursos multifuncionais no campo), 6.6 (implementar a educação integral no campo), 7.26 (consolidar a educação escolar no campo), 7.27 (desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicos para o campo), 11.9 (expandir o EM integrado à formação profissional no campo), 12.13 (aumentar o acesso, a permanência, a conclusão e a formação dos profissionais que atuam no campo), 14.7 (implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e favorecer o acesso dos camponeses ao mestrado e doutorado), 15.5 (implementar programas específicos para a formação de profissionais da educação do campo) e 18.6 (considerar a especificidade do campo no provimento de cargos efetivos em suas escolas).

Finalmente, após um ano, dez meses e cinco dias de tramitação na CD, no dia 25 de outubro de 2012, o PL nº 8035/2010 foi enviado ao Senado Federal. Cumpre salientar que o prazo de vigência do antigo PNE (até o final de 2010) era conhecido por todos, e mesmo assim o governo procrastinou o envio do PL ao Congresso até o final do último mês de vigência (20 de dezembro), época em que os parlamentares entram em recesso. Dessa forma, a discussão abrangente que um PL dessa magnitude requer somente se iniciaria de fato em fevereiro de 2011.

#### **4. Tramitação no Senado Federal do Projeto de Lei da Câmara nº 103/2012**

O PL nº 8035/2010 deu entrada no Senado no dia 25 de outubro de 2012. Nessa casa, que tem a função de revisar os PLs aprovados na CD, foi renomeado Projeto de Lei da Câmara (PLCD) nº 103/2012. No dia 29 de outubro, o presidente do Senado, o senador José Sarney (PMDB/AP), comunicou em plenário o recebimento da matéria e a encaminhou conjuntamente para as comissões de Assuntos Econômicos (CAE), de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) e de Educação, Cultura e Esportes (CECE).

O Senado Federal brasileiro é formado por 81 senadores. Cada um dos 26 estados e o Distrito Federal têm o mesmo número de representantes: há três senadores para cada ente federado. Os senadores cumprem mandato de oito anos, e a cada quatro anos um terço deles é renovado numa eleição, enquanto os dois terços restantes são escolhidos no pleito seguinte.

O mandato de presidente do Senado é exercido conjuntamente com a presidência do Congresso Nacional, e o senador que ocupa esse cargo é o terceiro na linha de sucessão presidencial. O Senado tem algumas tarefas específicas que o diferenciam da Câmara dos Deputados, a saber: processar e julgar o presidente da República, o vice-presidente, os ministros do Supremo Tribunal Federal, os membros do Conselho de Justiça e do Conselho Nacional do Ministério Público, o procurador-geral da República, o advogado-geral da União e, nos crimes conexos ao presidente e vice, os ministros de Estado e os comandantes das Forças Armadas; escolher os ministros do Tribunal de Contas entre os indicados pelo presidente da República, o presidente e os diretores do Banco Central do Brasil, o procurador-geral da República, os chefes de Missão Diplomática e outros ocupantes de cargos que a lei determinar; autorizar operações externas de natureza financeira, de interesse da União, dos estados, do Distrito Federal, dos territórios e dos municípios; e também fixar, por proposta do presidente da República, limites globais para o montante da dívida consolidada da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Isso demonstra a importância do Senado para a governabilidade do país. Como veremos, o governo da presidente Dilma conta com maioria folgada nessa casa legislativa.

##### **4.1. Composição do Senado Federal**

As eleições de 2010 renovaram 45% dos senadores e tornaram o Senado mais governista que na composição anterior. Quanto às profissões, os profissionais liberais são maioria, com 35 representantes, seguidos pelos empresários (27 senadores), pelos assalariados (16 parlamentares: sete professores, seis promotores de justiça, um bancário, um metalúrgico e um técnico em telecomunicações), por dois bispos evangélicos e por um estudante (DIAP, 2011).

A composição partidária do atual Senado garante ao governo Dilma (PT) o apoio de 60 dos 81 senadores. Em comparação com o governo Lula, a base governista ganhou dez novos representantes, e a oposição conta atualmente com 21 senadores, tendo havido 31 na legislatura anterior (DIAP, 2011). A situação da composição partidária do Senado pode ser observada na tabela 3, em que está exposta a quantidade de parlamentares por partido em exercício no ano de 2013.

**Tabela 3: Composição partidária do Senado em exercício em 2013**

<b>Partido</b>	<b>Número de senadores</b>
PMDB	21
PT	12
PSDB	11
PTB	6
PDT	5
PP	5
DEM	4
PR	4
PSB	4
PCdoB	2
PRB	1
PSC	1
PSOL	1
SDD <sup>36</sup>	1
PPS	1
PROS <sup>37</sup>	1
PV	1
<b>Total</b>	<b>81</b>

Fonte: <www.senado.gov.br>.

---

<sup>36</sup> O Partido Solidariedade (SDD) foi aprovado pelo TSE em 24 de setembro de 2013, tendo como líder o deputado Paulinho da Força (ex-PDT) e se apresentando como oposição ao governo. É o 32º partido em atuação no Brasil.

<sup>37</sup> O Partido da Ordem Republicana (PROS) também foi aprovado pelo TSE no dia 24 de setembro de 2013. É o 31º partido do país e faz parte da base de apoio ao governo.

## 4.2. Histórico da tramitação do PLCD nº 103/2012

Na CAE, composta de 27 membros titulares e de igual número de suplentes, seu então presidente, o senador Delcídio do Amaral (PT/MS), designou relator, em 31 de outubro de 2012, o senador José Pimentel (PT/CE). Em 10 de dezembro, o relator apresentou seu primeiro relatório. Até essa data tinham sido destinadas ao PLCD somente duas emendas: uma do senador Inácio Arruda (PCdoB/CE) e outra do senador Sérgio Souza (PMDB/PR). O próprio relator propôs mais 34 emendas, todas aprovadas, enquanto as duas emendas dos outros senadores foram rejeitadas. No dia 11 do mesmo mês, foi concedida vista coletiva do PLCD, para estender o tempo de análise do relatório apresentado no dia anterior.

No dia 17 de dezembro, novo relatório foi apresentado, com rejeição das emendas 1 (de Sérgio Souza, que propunha alteração nas diretrizes do PNE), 2 (do senador Inácio Arruda, que propunha a utilização do Imposto sobre Grandes Fortunas – IGF no financiamento da educação) e 38 (de Inácio Arruda, que propunha anistia aos estudantes do ensino superior federal excluídos por processo de jubramento, abandono ou expulsão por atividade política). Foram acolhidas as emendas de 3 a 37, de autoria do próprio relator.

Em 9 de maio de 2013, após o período de recesso parlamentar, foi apresentado o terceiro relatório, com a análise das 81 emendas apresentadas até aquela data. Em 14 de maio, após a leitura do relatório na reunião da CAE, houve outro pedido de vista do PLCD, feito pelos senadores Cristovam Buarque (PDT/DF) e Randolfe Rodrigues (PSOL/AP), e acolhido pelo novo presidente<sup>38</sup> da comissão, o senador Lindbergh Farias (PT/RJ). Não foi possível ter acesso à motivação dos pedidos de vista feitos pelos senadores.

Em 28 de maio, a matéria constava na pauta de discussão da reunião da CAE. O relator Pimentel alterou seu relatório ao emitir uma complementação de voto, apresentada como substitutivo (emenda 84) e aprovada na comissão, quando passou a ser o Parecer da CAE. O documento foi então enviado à CCJ para dar continuidade à tramitação.

Ao todo, contabilizando as duas emendas que são substitutivos, dentro da CAE foram apresentadas 84 emendas ao PLCD, mas em nenhuma delas encontramos referências diretas à educação do campo.

---

<sup>38</sup> As comissões possuem prazo de vigência de dois anos. No início de 2013, foram escolhidos novos membros: o presidente, Lindbergh Farias (PT/RJ); o vice-presidente, Sérgio Souza (PMDB/PR); e os titulares Delcídio do Amaral (PT/MS), Eduardo Suplicy (PT/SP), José Pimentel (PT/CE), Humberto Costa (PT/PE), Cristovam Buarque (PDT/DF), Rodrigo Rollemberg (PSB/DF), Vanessa Grazziotin (PCdoB/AM), Eduardo Braga (PMDB/AM), Valdir Raupp (PMDB/RO), Roberto Requião (PMDB/PR), Vital do Rego (PMDB/PB), Romero Jucá (PMDB/RR), Luiz Henrique (PMDB/SC), Ivo Cassol (PP/RO), Francisco Dornelles (PP/RJ), Kátia Abreu (PMDB/TO), Aloysio Nunes Ferreira (PSDB/SP), Cyro Miranda (PSDB/GO), Álvaro Dias (PSDB/PR) e José Agripino (DEM/RN).

No final de maio de 2013, quando o PLCD chegou à CCJ, sua relatoria foi assumida pelo próprio presidente da comissão, o senador Vital do Rego (PMDB/PB). Essa comissão também era composta de mais 26 membros titulares: Aníbal Diniz (PT/AC), como vice-presidente, José Pimentel (PT/CE), Ana Rita (PT/ES), Pedro Taques (PDT/MT), Antonio Carlos Valadares (PSB/SE), Inácio Arruda (PCdoB/CE), Eduardo Lopes (PRB/RJ), Randolfe Rodrigues (PSOL/AP), Eduardo Suplicy (PT/SP), Eduardo Braga (PMDB/AM), Pedro Simom (PMDB/RS), Sérgio Souza (PMDB/PR), Luiz Henrique (PMDB/SC), Eunício Oliveira (PMDB/CE), Francisco Dornelles (PP/RJ), Sérgio Petecão (PSD/AC), Romero Jucá (PMDB/RR), Aécio Neves (PSDB/MG), Cássio Cunha Lima (PSDB/PB), Álvaro Dias (PSDB/PR), José Agripino (DEM/RN), Aloysio Nunes Ferreira (PSDB/SP), Armando Monteiro (PTB/PE), Mozarildo Cavalcanti (PTB/RR), Magno Malta (PR/ES) e Antonio Carlos Rodrigues (PR/SP).

No dia 18 de setembro, o relator Vital do Rego apresentou seu primeiro relatório, analisando as 22 emendas propostas até aquela data no âmbito da CCJ. Seu voto foi pela constitucionalidade, juridicidade, regimentalidade e boa técnica legislativa. No mesmo dia, emitiu seu substitutivo na 54<sup>a</sup> reunião ordinária da CCJ, na qual se pediu e acatou vista coletiva do PLCD. Também não tivemos acesso à motivação desse pedido de vista.

Em 24 de setembro, o senador Randolfe Rodrigues (PSOL/AP) apresentou voto em separado e um novo substitutivo modificando integralmente o PLCD. Suas críticas focalizavam a inclusão de programas governamentais no PNE, como o ProUni e o Pronatec, considerados “janelas privatizantes”, pois fazem parcerias com a rede privada de ensino; a atuação do Sistema Nacional de Avaliação, que visa ao ranqueamento das instituições; e muitas metas que foram aprovadas sem as devidas especificações e responsabilização para sua efetivação. Nesse mesmo dia, o relator apresentou um novo relatório com complementação de voto, contemplando as emendas de 39 a 46, sugeridas mais cedo por Randolfe Rodrigues.

Na 55<sup>a</sup> reunião da CCJ, o senador Vital do Rego reformulou seu relatório e a comissão o aprovou, transformando-o em parecer favorável ao PLCD e posteriormente encaminhando-o à CECE.

Durante a fase de tramitação na CCJ, o Congresso recebeu muitas manifestações vindas de câmaras municipais de todo o país, e a Federação Nacional de Apaes fez uma grande campanha nacional pela modificação do relatório do senador Pimentel na CAE, especialmente por causa da meta 4, que dava prioridade às escolas públicas no repasse de recursos públicos para educação especial.

Na CCJ, foi apresentado um total de 47 emendas, das quais a de nº 47 era o substitutivo da comissão. Seis delas se referiam à educação do campo, tendo sido formuladas pelos senadores Francisco Dorneles (PP/RJ – emenda nº 7), Angela Portela (PT/RR – emenda nº 12), Rodrigo

Rollemberg (PSB/DF – emenda nº 13), Sérgio Souza (PMDB/PR – emenda nº 15) e Cyro Miranda (PSDB/GO – emenda nº 16). Outras cinco eram emendas similares entre si e foram acatadas parcialmente. Elas propunham a alteração da meta 4 com a inclusão de novas estratégias, como implantar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.

O senador Randolfe Rodrigues (PSOL/AP) apresentou a emenda nº 29, que foi rejeitada pelo relator e tinha a seguinte redação:

Expandir as matrículas de ensino médio integrado à educação profissional, garantindo que no quinto ano de vigência desta Lei, esta modalidade represente 30% e, no último ano de vigência desta Lei, 50% do total de matrículas nesta etapa, observando-se as peculiaridades das populações do campo, dos povos indígenas e das comunidades quilombolas.

Em 26 de setembro de 2013, o PLCD deu entrada na CECE, e ainda nesse mês o presidente da comissão, o senador Cyro Miranda (PSDB/GO), designou relator o senador Álvaro Dias (PSDB/PR).

É necessário destacar que o PL do PNE, em toda a sua tramitação no Congresso Nacional, tinha passado somente por comissões cuja presidência estava nas mãos da bancada situacionista. Assim, a CECE foi a primeira comissão em que a presidência e a relatoria estavam sob responsabilidade da oposição.

Além dos senadores citados, essa comissão tinha como membros titulares a vice-presidente Ana Amélia (PP/RS), Ângela Portela (PT/RR), Wellington Dias (PT/PI), Ana Rita (PT/ES), Paulo Paim (PT/RS), Randolfe Rodrigues (PSOL/AP), Cristovam Buarque (PDT/DF), Lídice da Mata (PSB/BA), Inácio Arruda (PCdoB/CE), João Capiberibe (PSB/AP), Ricardo Ferraço (PMDB/ES), Roberto Requião (PMDB/PR), Romero Jucá (PMDB/RR), João Alberto Souza (PMDB/MA), Eunício Oliveira (PMDB/CE), Benedito de Lira (PP/AL), Ciro Nogueira (PP/PI), Kátia Abreu (PMDB/TO), Paulo Bauer (PSDB/SC), Maria do Carmo Alves (DEM/SE), José Agripino (DEM/RN), Armando Monteiro (PTB/PE) e Gim (PTB/DF).

A CECE realizou sete audiências públicas para discutir o PNE<sup>39</sup>. No dia 18 de novembro, o relator Álvaro Dias apresentou seu primeiro relatório, com a análise das 48 emendas sugeridas nessa comissão. Entre elas, quatro tratavam da educação do campo:

---

<sup>39</sup> 08/10/2013 – 1ª audiência pública, com os convidados José Marcelino de Rezende Pinto, presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca); Daniel Tojeira Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação; Sergei Suarez Dillon Soares, chefe de gabinete da presidência do Instituto de Pesquisa e Economia Aplicada (Ipea); e Priscila Cruz, diretora executiva do Movimento Todos pela Educação.

1) a emenda 9, do senador Randolfe Rodrigues (PSOL/AP), acatada parcialmente, referia-se à expansão de matrículas no ensino médio integrado, observando-se as peculiaridades das populações do campo, quilombola e indígena, e fixava que pelo menos 50% das matrículas fossem feitas nessa modalidade de ensino até o final do PNE (essa mesma emenda já fora apresentada e rejeitada na CCJ);

2) a emenda 50, de Cyro Miranda (PSDB/GO), acatada parcialmente, tratava da universalização do atendimento escolar especial para a população de 4 a 17 anos, com implantação de salas de recursos e incentivo à formação continuada em atendimento especializado para todas as escolas urbanas, do campo, indígenas e quilombolas;

3) a emenda 53, de Cássio Cunha Lima (PSDB/PB), não acatada, referia-se à ampliação da rede escolar no campo, para assegurar a universalização do ensino fundamental em cinco anos e da educação infantil e do ensino médio em dez anos; e

4) a emenda 94, também de Randolfe Rodrigues, não acatada, incluía novas estratégias na meta 4, sobre educação especial, entre elas a implantação de salas de recursos, como proposto na emenda de Cyro Miranda.

---

15/10/2013 – 2ª audiência pública, com os convidados Leuzineti Pereira da Silva, representante do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); José Henrique Paim Fernandes, secretário executivo do

Ministério da Educação (MEC); Luiz Dourado, conselheiro do Conselho Nacional de Educação (CNE); e Cleuza Rodrigues Repulho, presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

22/10/2013 – 3ª audiência pública, com os convidados Maria Alice Setubal, presidente do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e da Fundação Tide Setubal; Cristina Helena Almeida de Carvalho, professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB); e Claudio de Moura Castro, especialista em educação.

29/10/2013 – 4ª audiência pública, com os convidados Maurício Fernandes Pereira, presidente do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE); Virgínia Barros, presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE); Marta Vanelli, secretária geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Ricardo Holz, presidente do Fórum das Entidades Estudantis do Brasil; e Rivanildo Cadete Fidelis, presidente da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir).

31/10/2013 – 5ª audiência pública, com os convidados Luciano Sathler Rosa Guimarães, diretor da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed); Edgar Flexa Ribeiro, vice-presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep); Wilson de Matos Silva, diretor da Associação Nacional dos Centros Universitários (Anaceu); e Hélio Laranjeira, presidente da Associação de Escolas Técnicas.

05/11/2013 – 6ª audiência pública, com os convidados Flávio Arns, vice-governador e secretário de Educação do estado do Paraná; Patrícia Luiza Ferreira Rezende, diretora de Políticas Educacionais da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis); José Turozi, vice-presidente da Federação Nacional das Apaes; Eugênia Augusta Gonzaga, procuradora regional da República da 3ª Região; Rosângela Machado, gerente de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Florianópolis (SC); Ana Cristina Correia e Silva, vice-diretora do Centro de Ensino Especial 01 de Brasília; e Macaé Maria Evaristo dos Santos, secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC).

07/11/2013 – 7ª audiência pública, com os convidados Naercio Menezes Filho, professor titular e coordenador do Centro de Políticas Públicas do Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper); e Guiomar Namó de Mello, educadora.

No dia seguinte (19/11), em reunião da CECE, foi concedida vista coletiva do PLCD por cinco dias, mas também não tivemos acesso à motivação desse pedido. Em 25 de novembro, um segundo relatório foi apresentado e apreciado na 67ª reunião da CECE, em que recebeu aprovação na forma de emenda substitutiva nº 3 CE. Dessa maneira, vencida a etapa de tramitação nas três comissões, o PLCD seguiu para a apreciação do plenário.

Ali, no dia 29 de novembro, procedeu-se à leitura dos seguintes pareceres elaborados pelas relatorias das comissões em que o PLCD tramitou: Parecer nº 1358, de 2013-CAE, relator senador José Pimentel, favorável nos termos do substitutivo apresentado; Emenda nº 1-CAE; Parecer nº 1359, de 2013-CCJ, relator senador Vital do Rêgo, favorável nos termos do substitutivo apresentado; Emenda nº 2-CCJ (Parecer e Complemento do Parecer); Parecer nº 1360, de 2013-CE, relator senador Álvaro Dias, favorável nos termos do substitutivo apresentado; e Emenda nº 3-CECE (Parecer, Complemento do Parecer e Adendo ao Parecer). Após a exposição da matéria, foi aberto um prazo de cinco dias úteis para o envio de emendas à Mesa Diretora do Senado.

Em 5 de dezembro de 2013, aprovou-se o pedido de urgência para a apreciação do PLCD feito pela CECE. Assim, o projeto passou a constar na ordem do dia da sessão deliberativa ordinária do dia 11 de dezembro, quando foi iniciada a discussão da matéria em plenário.

Como a discussão não foi finalizada, a matéria voltou a ser apreciada na sessão seguinte, ocasião em que foram apresentadas três emendas em plenário: a emenda nº 3, do senador Ranfolfe Rodrigues (PSOL/AP), com alteração de todo o teor do PLCD; a emenda nº 4, do senador Eduardo Braga (PMDB/AM), que basicamente manteve o texto do PNE como estava antes da tramitação na CECE, acrescentando outras alterações; e a emenda nº 5, do senador Cristovam Buarque (PDT/DF), que propôs a federalização da educação nacional, entre outros aspectos.

Os senadores deveriam decidir qual dessas três emendas continuariam a discutir naquela sessão. Como a proposição e a escolha da preferência foram no mesmo dia, pouco do conteúdo dessas emendas foi analisado para a votação dos parlamentares. Nesses casos, a orientação do voto por bancada partidária é fato mais frequente.

A votação em plenário realizada no dia 17 de dezembro de 2013 mostrou mais claramente o que estava em disputa no PNE. A análise das notas taquigráficas<sup>40</sup> da sessão desse dia oferece material para que se entendam as posições ali assumidas.

O senador Cristovam Buarque (PDT/DF) explicou os projetos de PNE que estavam em discussão para a preferência de votação naquele dia:

---

<sup>40</sup> Notas taquigráficas são a transcrição dos discursos dos parlamentares. Obtivemos as notas aqui citadas no *site* do Senado Federal (<<http://www.senado.gov.br/atividade/plenario/sessao/disc/listaDisc.asp?s=231.3.54.O>>).

Senador, nós temos três propostas. Duas propostas parecem parecidas (sic), mas não são. Uma é muito clara: os recursos dos 10% irão para a educação pública. A proposta do Governo tira isso. A proposta do Governo não compromete os 10% com a educação pública. O PT (Partido dos Trabalhadores) está se propondo aqui a que o dinheiro da educação do Governo brasileiro, da União, não vá todo para a educação pública. Quanto a isso, é preciso que ele assuma a responsabilidade. A proposta do Alvaro coloca público. E há uma terceira, que é a minha, que é diferente das duas, que propõe uma mudança muito mais radical daqui para frente, que é a ideia de fazer com que a União seja a responsável pela educação de base do Brasil [...]. O que eu acho estranho é que o PT se considera progressista de esquerda e diz que o PSDB é um partido conservador. O conservador está defendendo a educação pública; a esquerda está defendendo aqui que o dinheiro vá para a educação privada. Assumam isso. (BRASIL, 2013, s/p.).

A posição assumida pela base governista na votação da matéria pode ser entendida pela fala do senador Eduardo Braga (PMDB/AM), líder do governo no Senado e proponente da emenda nº 4:

Agora, Sr. Presidente, dizer que o ProUni não é educação pública, garantir que um aluno tenha acesso a uma universidade privada com bolsa de ensino com dinheiro público? Ora, a educação tem que ser financiada com recursos públicos e dar acesso, de forma igualitária, de norte a sul. Mas, Sr. Presidente, é preciso entender que nós não podemos restringir, ao contrário, precisamos ampliar. Nós precisamos poder fazer o Fies, que é o financiamento para os estudantes, o ProUni, o Pronatec e tantos outros programas extremamente importantes, que vão além. Até na educação para os nossos deficientes, é preciso dar abertura para as escolas especializadas, que nem sempre são públicas, que devem ser conveniadas e que devem ter acesso ao financiamento. (BRASIL, 2013, s/p.).

Em plenário, o senador opositor José Agripino (DEM/RN) criticou a postura da bancada governista e defendeu o relator da matéria na CE:

Essa é uma matéria nitroglicerina pura. Agora, nós fizemos o que nos era possível: tudo. Com o Senador Alvaro Dias, o Presidente da Comissão de Educação, o Senador Cristovam Buarque, marcamos posição. Não há mais o que fazer, porque nós somos minoria, mas que se assuma que o PNE que vai ser votado é o PNE do governo e não o PNE que o Brasil espera, precisa, deseja e algum dia vai ter. (BRASIL, 2013, s/p.).

Ainda sobre os programas de governo que foram colocados no PNE, o senador Randolfe Rodrigues (PSOL/AP) explicou sua posição:

Ora, Sr. Presidente, esse relatório, é óbvio que ninguém aqui está falando contra o ProUni, ninguém aqui está falando contra o Fies. Mas o ProUni, o Fies é financiamento, sim, da educação privada, e isso tem que ser dito bem claro. Querem financiar o ProUni? Financiem, mas que financiem fora dos 10% do Produto Interno Bruto. Quer financiar o Fies? Continuem financiando, mas além dos 10% do Produto Interno Bruto. Não se utilizem, no Plano Nacional de Educação, de subterfúgios – porque é disso que se trata, Sr. Presidente (BRASIL, 2013, s/p.).

O relator da matéria na CECE, senador Alvaro Dias (PSDB/PR), esclareceu em plenário sua posição enquanto último relator:

Todo sistema educacional público e privado se pronunciou nos debates na Comissão de Educação. Elaboramos uma proposta com preocupação de vê-la executada – executada verdadeiramente. Elaboramos uma proposta com a preocupação de que os 10% do Produto Interno Bruto seriam mesmo transferidos ao sistema educacional, priorizando o ensino público, a escola pública. (BRASIL, 2013, s/p.).

O senador Randolfe Rodrigues (PSOL/AP) procurou entender e explicar as mudanças de posição históricas entre os partidos PT e PSDB no que tange à presença do público e do privado na educação nacional:

É isso que está no relatório do Senador Alvaro Dias – paradoxal ao momento. Os partidos que se dizem contra a privatização querem votar aqui a destinação para a verba privada; e os partidos que foram acusados de privatizar são aqueles que vão votar a destinação de recursos públicos para a educação pública. (BRASIL, 2013, s/p.).

Após a discussão em plenário, no momento de apreciar os requerimentos de preferência de votação das emendas apresentadas (emenda nº 3, de Randolfe Rodrigues; emenda nº 4, de Eduardo Braga; e emenda nº 5, de Cristovam Buarque), a emenda nº 4 foi escolhida, recebendo 32 votos favoráveis, 17 votos contrários e nenhuma abstenção. Depois de escolhida a emenda de preferência dos senadores e descartadas as demais (emendas nº 3 e nº 5), o presidente colocou em votação simbólica<sup>41</sup> a redação final do PLCD, que foi aprovada em plenário em detrimento do voto contrário do senador Randolfe Rodrigues (PSOL/AP).

No quadro 10, mostrado a seguir, destacamos as principais alterações feitas pelos senadores no PLCD e traçamos uma comparação entre a redação final da Câmara dos Deputados e o substitutivo do Senado.

#### **Quadro 9: Principais alterações no PLCD nº 103/2012 durante a tramitação no Senado**

<b>Redação final da CD</b>	<b>Substitutivo do Senado</b>
Art. 2º, inciso III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual.	Art. 2º, inciso III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção <b>da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação.</b>
§ 4º - Serão utilizados 50% (cinquenta por	§ 3º - Durante a vigência deste PNE, o

<sup>41</sup> Votação simbólica é aquela em que não é usado o painel de votação eletrônico, havendo somente a manifestação física, de forma que não se podem analisar os votos nominiais dos parlamentares.

<p>cento) dos recursos do pré-sal, incluídos os <i>royalties</i>, diretamente em educação para que, ao final de 10 (dez) anos de vigência do PNE, seja atingido o percentual de 10% (dez por cento) do Produto Interno Bruto para o investimento em educação pública.</p>	<p>investimento público em educação será ampliado progressivamente, de forma a atingir, no mínimo, os percentuais de <b>7% (sete por cento)</b> e 10% (dez por cento) do PIB do País, no quinto e no décimo anos de vigência desta Lei, respectivamente.</p>
	<p><b>§ 5º - O investimento público em educação a que se referem o art. 214, inciso VI, da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 2013 da Constituição Federal.</b></p>
	<p><b>§ 6º - Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no art. 214, inciso VI, da Constituição Federal e o disposto no § 3º do art. 5 desta Lei.</b></p>
<p>Art. 7º, § 4º - Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.</p>	<p>Art. 7º, § 4º - Haverá regime de colaboração específico para a implementação de modalidades de educação escolar que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais, linguísticas, étnico-educacionais e territoriais das comunidades <b>indígenas e quilombolas</b>, assegurada a consulta prévia e informada a essas comunidades.</p>

<p>Art. 13 - O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos de publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.</p>	<p>Art. 13 - O Poder Público deverá <b>apresentar</b>, contados 2 (dois) anos de publicação desta Lei, projeto de lei específica para instituir o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação.</p>
<p>1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada;</p>	<p>1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil <b>nas respectivas comunidades</b>, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento das crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada;</p>
<p>Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.</p>	<p>Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até <b>os 8 (oito) anos de idade, durante os primeiros 5 (cinco) anos de vigência do PNE; no máximo, até os 7 (sete) anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do PNE; e até o final dos 6 (seis) anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do PNE.</b></p>
	<p><b>7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais relacionadas à multisseriação e à pedagogia da alternância.</b></p>
	<p><b>7.36) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar.</b></p>
<p>Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e a <b>expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas</b></p>	<p>Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta.</p>

<b>matrículas, no segmento público.</b>	
Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto – PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10 (dez por cento) do PIB ao final do decênio.	Meta 20: ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10 (dez por cento) do PIB ao final do decênio, <b>observado o disposto no § 5º do art. 5º desta Lei.</b>
20.3) destinar, na forma da lei, 50% (cinquenta por cento) dos recursos da União resultantes do Fundo Social do Pré-Sal, <i>royalties</i> e participações especiais, referentes ao petróleo e à produção mineral, à manutenção e desenvolvimento do ensino público;	20.3) destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, <b>em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal</b> , na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, <b>com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI da caput do art. 214;</b>

No tocante à educação do campo, foram poucas as modificações introduzidas no texto do substitutivo do Senado. Nele, a preocupação com a educação do campo ficou explícita no § 4º do art. 7 e na estratégia 7.14. Também a redação da estratégia 1.10 ficou mais clara, com o acréscimo do trecho “nas respectivas comunidades”. As grandes e graves alterações se referem ao financiamento da educação, pois afetarão a consecução de todas as metas que exigem investimentos, entre elas as relativas à educação do campo.

Como se pode observar no quadro 10, as alterações feitas pelo substitutivo do Senado deixaram muito espaço para a privatização da educação, acrescentando ao plano – que deveria ser de Estado – programas governamentais, como o Pronatec, o ProUni, o Fies e o Bolsa-Creche, o que naturaliza e legitima legalmente o investimento de recursos públicos na iniciativa privada. Nesse sentido, são fatos notórios a exclusão da palavra “público” na meta 20, que prevê o investimento de 10% do PIB em educação, e a inserção dos § 5º e 6º no art. 5º desse projeto de lei.

Em sua 21ª nota pública, de 24 de janeiro de 2014, o Fórum Nacional de Educação declarou o seguinte:

[...] o Substitutivo do Senado Federal à matéria se contrapõe às proposições centrais desta conferência, dedicada, entre outras tarefas, a determinar diretrizes para o próximo plano. A proposta que retorna à Câmara dos Deputados é privatista, segregacionista e não contribui para fortalecer o sistema nacional de educação. (FNE, 2014).

O financiamento da educação nacional e o aumento do investimento no setor são motivos de uma luta antiga da sociedade brasileira. Desde 2001, movimentos organizados em torno da construção coletiva do que viria a ser o PNE 2001-2011 lutam para que sejam investidos 10% do PIB em educação pública.

A alteração feita pelo Senado no texto sobre o financiamento incide diretamente na educação do campo. A alegação para o fechamento de escolas do campo tem viés econômico: investir no transporte escolar é mais viável financeiramente, visto que são necessários investimentos duradouros para a manutenção e a construção de unidades escolares, para a adequação arquitetônica e para a valorização profissional do pessoal envolvido, entre outros desafios que elencamos ao longo deste trabalho.

A privatização também foi reforçada quando se retirou da meta 12 a percentagem de novas matrículas no ensino superior que caberia ao poder público. Em nenhuma de suas 21 estratégias se voltou a tratar quantitativamente da responsabilidade pública pelas novas matrículas nesse nível de ensino.

Sobre essas alterações, as Entidades e Movimentos Educacionais declararam em carta aberta divulgada em 1º de abril de 2014:

Em outras palavras, a manutenção desse instrumento pode significar a indistinção entre o que é público e o que é privado, trazendo graves consequências à gestão educacional e à qualidade da educação. E mais grave: da forma como está disposto, permite uma expansão ilimitada dos programas supracitados no orçamento da educação. Portanto, **é preciso suprimir o parágrafo 4º do Art. 5º da proposta de Lei do PNE.** (ENTIDADES..., 2014, grifos do original).

A meritocracia e o produtivismo foram referendados, respectivamente, na estratégia 7.36 e na nova meta 21. Acrescentada pelo Senado, a meta 21 busca aumentar a produção científica brasileira internacionalmente, para que o país figure entre os dez maiores produtores de conhecimentos novos no mundo, e lista 8 estratégias para a sua consecução.

A meritocracia é injusta e improdutiva, pois parte do princípio de que todos estão no mesmo patamar de igualdade de condições. Sabemos que as diferenças entre as redes escolares são imensas, e o incentivo meritocrático somente eleva essas disparidades. As escolas do campo, por seu estado de abandono e precariedade, podem ser as mais prejudicadas pela meritocracia.

O Sistema Nacional de Educação, que foi o grande tema da Conae 2010, teve sua efetivação adiada: as modificações no art. 13 do substitutivo do Senado fixaram o prazo de dois anos para o poder público apresentar um projeto de lei que trate especificamente do assunto, enquanto a redação final da Câmara dos Deputados estabelecia o prazo de dois anos para o SNE já ser instituído por lei específica.

A pressão pública exercida pela Federação de Apaes em relação às mudanças da meta 4 propostas no relatório do senador Pimentel motivou muitas alterações de caráter privatista nessa meta. Muitas de suas estratégias (4.17, 4.18, 4.19) propõem “parcerias” com instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos, de modo que as instituições conveniadas com o poder público são naturalizadas e legitimadas.

A fim de manter a governabilidade, o governo se curvou diante das pressões de partidos aliados conservadores e substituiu, no art. 2º (que fixa as diretrizes do PNE), a frase “com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” por “com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. O resultado da mudança pode parecer mais abrangente, mas a omissão dos tipos de opressão e igualdade deixou mais difícil e complexa a proposição de políticas públicas direcionadas a eles. A mesma alteração foi realizada na estratégia 3.13, que busca implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação.

Governo, deputados e senadores tomaram uma atitude política ao escolherem ignorar toda a movimentação da sociedade civil no âmbito da Conae 2010 e as movimentações de rua no ano de 2013 (“Movimentos de Junho”) para que de fato fossem investidos 10% do PIB em educação pública e gratuita.

No dia 31 de dezembro de 2013, a matéria foi devolvida à Câmara dos Deputados para tramitar em caráter terminativo.

## 5. Tramitação final na Câmara dos Deputados e a Lei nº 13.005/2014 – PNE 2014-2024

Como assinalamos, o tempo da pesquisa é diferente do tempo da política, o que representa um risco quando se propõe uma pesquisa cujo objeto é um aspecto da política educacional ainda em processo. Assim, no que se refere à educação do campo, a delimitação temporal da pesquisa foi fixada de modo que se pudesse acompanhar o PL nº 8.035/2010 desde sua entrada na Câmara Federal até sua aprovação no Senado Federal. Esse percurso nos impeliu a levar em conta o processo de construção coletiva do Sistema Nacional de Educação na Conae 2010, como política de Estado capaz de assegurar a articulação entre os entes federados e os setores da sociedade civil.

Nesta seção do trabalho, o objetivo é expor alguns dados sobre o processo final de aprovação do PNE. Como pesquisador e docente da educação básica na rede pública, e pelo envolvimento que tive com a temática, posso afirmar que esse ciclo de investigação não se encerra no trabalho ora apresentado. Passemos então aos apontamentos.

O Senado, em 31 de dezembro de 2013, remeteu à Casa de origem o substitutivo por ele aprovado (por força do Parágrafo Único do art. 65 da CF/88 quando um projeto é emendado pela casa revisora deverá voltar para a casa iniciadora).

Na Câmara, o PL foi encaminhado à Comissão Especial em 05 de fevereiro de 2014 e, nesse mesmo mês a deputada Dorinha Seabra Rezende (DEM/TO) apresentou requerimento para Audiência Pública com convidados representantes da UNE, CNTE, UNDIME e CONSED. Além da parlamentar o deputado Arthur Bruno (PT/CE) requereu que a audiência pública contasse com representação do MEC, CONSED, UNDIME, Campanha PNE pra valer e CNTE, enquanto que o deputado Nelson Marchesan Junior (PSDB/RS) requereu que a especialista em educação Mariza Abreu, fosse convidada representando a Confederação Nacional dos Municípios.

Em 19 de março de 2014 o relator deputado Angelo Vanholi (PT/RS) apresentou seu relatório onde analisa as modificações produzidas no texto pela casa revisora e ponderou que:

[...] em alguns pontos esta Casa e o Senado Federal tiveram posições diferenciadas. O trabalho realizado pela Câmara dos Deputados esteve em grande parte alinhado com as deliberações da Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em 2010, em que os temas centrais foram o sistema nacional de educação e o plano nacional de educação. (BRASIL, 2014, p. 12).

Acrescentou ainda:

No que tange ao uso do genérico masculino ao longo do texto, optamos por restabelecer o padrão adotado pela CD. Embora exaustivo, ele cumpre um papel de afirmação e destaque das questões de gênero no nosso País. Não se trata de questão meramente formal. (BRASIL, 2014, p. 12-13)

No entanto, vários deputados pediram vistas ao relatório e no dia 02 de abril o deputado Paulo Freire (PR/SP) apresentou seu Voto em Separado, onde consta como motivos de discordância: “Quanto ao mérito um aspecto especial nos chama a atenção e causa profundo acautelamento, qual seja, a agenda de gênero e a deliberada promoção de aspectos ideológicos por meio dos preceitos estatais.” (BRASIL, 2014b, s/p. ). E ainda acrescenta:

[...] A política de gênero sob o manto da diversidade e realização dos interesses da minoria propõe insistentemente uma verdadeira ditadura influenciativa, que quer impor seus valores a todo custo, em todos os extratos sociais, com especial modo de agir sobre a infância.

[...]Querem fazer do Estado uma máquina de promoção de valores minoritários, levantando a bandeira da opção sexual, identidade de gênero entre outros conceitos nem um pouco inofensivos, os quais carregam uma alta carga ideológica de desconstrução da heteronormatividade.

[...]Assim, as “feministas de gênero” insistem na necessidade de “desconstruir” a família, o matrimônio e a maternidade como algo natural, deste modo, fomentam um “estilo de vida” que incentiva a homossexualidade, o lesbianismo e todas as demais formas de sexualidade fora do matrimônio. (BRASIL, 2014b, s/p.)

Tudo isso para dizer que:

Desse modo, cremos que o texto proposto ao art. 2º inciso III do projeto de lei, e a estratégia 3.13 do anexo, consignados na redação do substitutivo do Senado, devem prevalecer sobre a emenda do eminente relator, pois encampa genericamente todos os tipos de discriminações e preconceitos que podem vitimar as pessoas, sem adotar conteúdo ideológico ou filosófico, que ensejaria odioso espaço normativo para ideologização que perturbe o desenvolvimento familiar de crianças e adolescentes. (BRASIL, 2014b, s/p.).

Ou seja, esse deputado, que é pastor da Igreja Assembléia de Deus, se posicionou contra as alterações propostas pelo relator, que classificou as discriminações como sendo de cunho racial, de gênero e orientação sexual (Diretrizes do PNE - art. 2º inciso III do PL nº 8035/2010) e também contra a estratégia 3.13 que prevê implementação de políticas de prevenção à evasão escolar causada por preconceito racial, por orientação sexual ou identidade de gênero.

No dia 02 de abril de 2014 ao se iniciarem as discussões sobre o parecer e relatório do relator Vanholi na Reunião Deliberativa Ordinária da Comissão Especial, foi pedido vista coletiva, fato que se repetiu na Reunião do dia 08 de abril.

Em 09 de abril, o relator Vanholi apresentou Complementação de Voto com novas alterações no texto do PNE, não acatando as alterações propostas pelo deputado Paulo Freire (PR/SP). Nesta reunião o deputado Pastor Marco Feliciano (PSC/SP) requereu votação nominal, sendo realizada desta maneira a votação, foi aprovado o parecer contra os votos dos deputados Paulo Freire (PR/SP) e Jair Bolsonaro (PP/RJ).

Em 23 de abril, em nova votação na Reunião da CE, a bancada do DEM propôs a rejeição do art. 5º do parágrafo 5º ( inclui os investimentos em programas como Prouni, Pronatec que serão declarados como investimentos públicos), proposta foi rejeitada, enquanto que a bancada do PR (da qual o deputado Paulo Freire faz parte) propôs a retirada de todas as expressões “a” e “as” que qualificam o gênero feminino, também rejeitada. Neste dia foram aprovadas partes do texto colocadas em destaques por bancadas e por parlamentares.

Em 06 de maio, o deputado Vanholi apresentou o Parecer Reformulado. Neste o relator acatou a pressão exercida por alguns parlamentares e partidos expressa no Voto em Separado do deputado Paulo Freire (PR/SP) e generalizou as discriminações motivadoras de evasão escolar<sup>42</sup> (Diretrizes do PNE- inciso III do art. 2º). Também reintroduz no texto a estratégia 7.36 que introduz a meritocracia na educação pública<sup>43</sup>.

Encerrada a discussão na Comissão Especial o PL seguiu para apreciação em plenário, sendo que três parlamentares — Padre João (PT/MG), Biffi (PT/MS) e Arthur Bruno (PT/CE)— apresentaram requerimentos para que a matéria constasse na Ordem do Dia. A discussão da matéria iniciou-se em plenário somente no dia 28 de maio de 2014 e sua votação ocorreu de maneira “parcelada”, ou seja, o PL foi sendo aprovado por partes, como não foi finalizada a discussão e votação neste dia, a matéria voltou em pauta no dia 03 de junho numa Reunião Extraordinária, onde foi finalmente aprovada. Remetido à Presidência da República o projeto foi sancionado sem nenhum veto e promulgado em 25 de junho do mesmo ano, convertendo-se na Lei nº 13.005/2014<sup>44</sup>.

Após a aprovação do PNE na Câmara, a CNTE, entidade formada por quase 50 sindicatos e associações de trabalhadores, lançou uma campanha nacional intitulada “Veta, Dilma!”, para que a presidente usasse seu poder de veto em dois pontos do PNE aprovado na CD: no parágrafo 4º do artigo 5º, que expande o financiamento da educação para entidades privadas, e também na estratégia 7.36, considerada uma medida meritocrática que não favorece o desenvolvimento de uma escola pública, democrática e de qualidade para todos (CNTE, 2014).

A meritocracia na educação parte do princípio de equidade de toda rede escolar, por isso adota o ranqueamento onde se compara os prováveis êxitos dos “iguais”. Como sabemos, a educação brasileira apresenta enormes desigualdades, além disso, a meritocracia, e com ela a produtividade são termos e práticas deslocados do contexto educacional. Ganharam maior visibilidade a partir da década de 1990 com as orientações dos organismos internacionais (BM e

---

<sup>42</sup> No texto final aprovado consta “III- superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”.

<sup>43</sup> Estratégia 7.36 aprovada “Estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar”.

<sup>44</sup> Publicada no Diário Oficial da União, Edição Extra de 26 de junho de 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2014.

FMI) numa pressão por reformas neoliberais em todos os âmbitos do Estado. Uma educação pública e democrática para todos exige condições pedagógicas, financeiras e infraestruturais para todas as escolas, não somente para aquelas que conseguiram chegar nas metas estipuladas externamente, deve-se levar em conta todo o contexto da comunidade escolar.

Sobre esse PNE não pesou nenhum veto presidencial, enquanto o PNE 2001-2011 sofreu vetos importantes, responsáveis por sua inoperância.

Em carta à sociedade, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação lamentou os retrocessos presentes nesses “dispositivos equivocados, como a contabilização das parcerias público-privadas na meta de investimento público em educação (parágrafo 4º ao Art. 5º) e a permanência do estímulo à remuneração dos professores por resultados (Estratégia 7.36).” (CAMPANHA, 2014, s/p.), mas afirmou que o PNE aprovado é marcadamente melhor do que sua versão inicial, enviada à Câmara em 2010. Isso porque, graças à pressão da sociedade civil, muitas vitórias foram conseguidas para o plano, como a inclusão do CAQi e da maior participação financeira da União. Em alusão aos “Movimentos de Junho de 2013”, a carta lembra que foi em junho de 2012 que a CE da Câmara aprovou os 10% do PIB para a educação pública; em junho de 2013 foi aprovada a lei pela qual se destinarão 75% dos *royalties* do petróleo e 50% do Fundo do Pré-sal para a educação pública; e, finalmente, em junho de 2014 foi sancionado o novo PNE.

O FNE, em sua 24ª nota pública, publicada em 26 de junho de 2014, um dia após a sanção do PNE, comemorou a aprovação do plano e a oficialização do Fórum por essa lei, além de parabenizar “[...] a maturidade alcançada pela democracia brasileira” (FNE, 2014, s/p.).

As referências à educação do campo sofreram algumas modificações no texto sancionado. No parágrafo 4º do artigo 7º, a educação quilombola, que havia sido expressa no texto durante tramitação no Senado, foi excluída (pelo menos explicitamente), da elaboração de um regime de colaboração específico para modalidades de educação escolar que levem em conta territórios étnicos-educacionais; e da estratégia 7.14 foi retirado o trecho “multisseriação e pedagogia da alternância” (cf. quadro 9, p. 80). O restante das alterações não se relaciona diretamente ao nosso objeto de estudo.

Sobre a exclusão da educação quilombola na elaboração de um regime de colaboração específico para os territórios étnico-educacionais, entendemos que seja uma alteração textual muito cara aos envolvidos. Por mais que as escolas localizadas territórios étnico-educacionais ou que atendam remanescentes de quilombos possam ser assim consideradas, em nenhum momento do texto é explicitado o que se entende por “territórios étnico-educacionais”. Entendemos toda a trajetória e história de lutas dos povos remanescentes de quilombos, no entanto, não concordamos com a especialização da educação para este ou aquele grupo, pois o relativismo cultural e o pragmatismo podem obnubilar o sentido da educação. Entendemos a importância da educação no

sentido da socialização dos conhecimentos produzidos por toda humanidade . Recorremos às reflexões de Saviani (1992, p. 13) quando expõe sua concepção de trabalho educativo:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Na estratégia 7.14, atrelada à meta 7 (trata sobre metas do Ideb para os anos de 2015, 2017, 2019 e 2021), foram excluídos os termos multisseriação e pedagogia da alternância, porém incluídos no texto durante tramitação no Senado. A exclusão da multisseriação no PNE 2001-2011, que ao longo dos anos tem gerado polêmica, foi motivo de muita discussão por parte dos movimentos sociais do campo, que a entendem como uma forma de se evitar a nucleação de escolas e evitar o transporte por longo período e trajeto dos estudantes. Neste PNE em nenhuma outra parte do texto voltasse a tratar sobre as classes multisseriadas. Entendemos que a multisseriação por si só não é motivo de fracasso da educação do campo, ela é uma saída e uma forma de organização escolar viável para muitas comunidades e deveria constar nesta importante lei educacional. O restante das alterações não se relaciona diretamente ao nosso objeto de estudo.

Decorreram três anos e seis meses entre a apresentação do PL nº 8.035/35 na Câmara Federal (em 20 de dezembro de 2010) e sua aprovação (em 25 de junho de 2014). que, após sua tramitação o aprovou no dia 03 de junho de 2014, sancionado sem nenhum veto e promulgado pela presidente da República em 25 de junho do mesmo ano, convertendo-se na Lei nº 13.005/2014

O resultado é um novo instrumento jurídico normativo que traz as marcas das disputas entre projetos diferentes e até divergentes e deverá ter um acompanhamento constante e sistemático, tanto dos parlamentares, quanto da sociedade civil, para se concretizar. Assim, mecanismos permanentes de monitoramento e avaliação devem ser implementados para propiciar a fiscalização das ações desencadeadas pelo poder público.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou analisar o processo de tramitação do Projeto de Lei nº 8035/2010, que instituiu o Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024. Tendo como objeto de investigação a educação do campo, observamos a presença e ausência do tema ao longo desse instrumento da política educacional, assim como seu desenvolvimento/transformação no decorrer do processo legislativo. Procuramos traçar o histórico da educação do campo no Brasil pela óptica da política educacional. As Constituições, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Planos Nacionais de Educação deram suporte a esse percurso.

A educação rural foi regulamentada pelo Estado no final do Segundo Império (RIBEIRO, 2010, p. 170). Todas as Constituições nacionais trataram da educação escolar, mas pouco se referiram à escolarização da população rural, apesar de esta ter sido majoritária até a década de 1960.

Após a promulgação de nossa última CF (1988), que proclamou a educação como um direito público subjetivo, ou seja, que deve ser garantido a todos pelo Estado, independentemente do local de residência do estudante, em 1996 foi aprovada a LDB, para regulamentar a educação nacional. Nessa lei, o artigo 28 trata da educação para a população rural, determinando uma organização escolar própria, sua adequação às peculiaridades do ambiente rural, e a adoção de conteúdos e metodologias apropriados às reais necessidades e interesses dos alunos.

O artigo 28 da LDB motivou a elaboração das Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001) e também do Decreto nº 7352, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.

A busca de uma nova maneira de ver e entender a educação dos moradores da zona rural uniu diferentes entidades e organismos no final do século XX. Reunidos no “Movimento por uma Educação do Campo”, MST, Unicef, CNBB, Unesco e outras entidades e movimentos passaram a rechaçar a antiga escola rural e a construir um novo “paradigma da escola do campo” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 63).

Esse “novo paradigma” concebe o campo como espaço de vida e resistência, rompendo com a ideia de educação rural, que o concebia somente como espaço da produção agropecuária. Passou-se a propor uma organização escolar própria, relacionada à cultura daqueles que vivem da terra, os sujeitos do campo (pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias). Enquanto os defensores do paradigma anterior viam a escola rural como apêndice da escola urbana, e por isso eram utilizados seus métodos e conteúdos, o “novo paradigma” avalia que

esses conteúdos são “urbanocentrados”, ou seja, estão muito distantes da realidade dos alunos do campo, podendo contribuir para o êxodo rural.

Esse novo ideal pouco interferiu no PNE 2001-2011, que na verdade continha estratégias e metas opostas à escola do campo. Na elaboração do PNE 2014-2024, representantes dos movimentos sociais do campo, que em sua maioria defendiam o novo paradigma da escola do campo, integraram a comissão organizadora da Conae 2010, junto com representantes dos mais diversos setores envolvidos na educação nacional. O *Documento-Referência* dessa conferência já apontava algumas propostas e anseios embasados nesse “novo paradigma”. Nas etapas seguintes da Conae, novas demandas foram acolhidas, de modo que o *Documento final*, elaborado em 2010, representou a diversidade de anseios da sociedade civil.

Encerrada a Conae 2010, com o *Documento final* em mãos, o Executivo (governo Lula – PT) enviou ao Congresso Nacional o PL nº 8035/2010, que tramitou por quase dois anos na CD, um ano no Senado e depois mais seis meses novamente na Câmara, contabilizando ao todo três anos e seis meses.

O prazo de vigência do PNE 2001-2011 expiraria em 31 de dezembro de 2010. No entanto, o governo enviou ao Congresso o PL do novo PNE somente dez dias antes desse prazo, o que fez a sociedade brasileira passar muito tempo sem um plano educacional. Para que isso não volte a acontecer, a Lei nº 13005/2014, em seu artigo 12, determina:

Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PNE, o Poder Executivo encaminhará ao Congresso Nacional, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Nacional de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Portanto, o processo de tramitação do PNE para o decênio 2025-2035 deverá ter início até meados de 2023.

O plano recém-aprovado, pela primeira vez por iniciativa do poder público, contou com o envolvimento dos diversos segmentos da sociedade na sua elaboração. Saliente-se que o PNE anterior teve dois projetos em disputa, que expressavam concepções e prioridades distintas: o conhecido como PNE da Sociedade Brasileira, que se consubstanciou no Projeto de Lei (PL) nº 4.155/98, encabeçado pelo deputado federal Ivan Valente (na época no PT/SP, atualmente no PSOL/SP) e subscrito por mais de 70 parlamentares; e o encaminhado pelo Executivo, que foi protocolado no Congresso dois dias depois. O primeiro foi elaborado coletivamente por educadores, profissionais da educação, estudantes e pais de alunos no I e no II Congresso Nacional de Educação (Coned), convocados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Nesse caso, a iniciativa de uma construção coletiva do projeto de PNE coube aos setores organizados da sociedade civil.

Na nova sistemática adotada pelo governo, foram convocadas as conferências Confetec (2006), Coneb (2008), Coneei (2009) e FNES (2009), cada qual com suas especificidades educacionais. Nelas surgiram as discussões e os subsídios que viriam a ser aglutinados na realização da Conae 2010.

Toda essa movimentação da sociedade civil gerou muita expectativa em torno do novo PNE. Quando o governo apresentou a primeira versão do PL nº 8035/2010 ao Congresso, entidades e sociedade verificaram os avanços e limites da proposta. A tramitação no parlamento, local onde grande parte da sociedade e, portanto, seus interesses não estão representados, exigiu muito esforço das entidades para que o acordado na Conae fosse garantido no plano. Na tramitação inicial na Câmara dos Deputados, muitas emendas que versavam sobre a educação do campo foram apresentadas e incluídas no texto. Já em sua passagem pelo Senado, o PNE retrocedeu, principalmente na questão do financiamento público da educação nacional, retrocesso que foi mantido em sua tramitação final na CD.

Por mais que todo o processo de construção do PNE tenha sido organizado buscando maior participação da sociedade, ao entrar no Congresso Nacional o projeto de lei estará sujeito a toda a influência das forças político-econômicas que estão representadas nestes espaços legislativos. Forças essas que muitas vezes apresentam interesses divergentes daqueles que ajudaram na construção inicial do Plano nas etapas da Conae. O PNE aprovado deve ser entendido como resultado das disputas classistas típicas do modo de produção capitalista.

Como Saviani (2001) já nos alertava, o papel do Congresso nas legislações é exercido por meio de emendas, e com essas os congressistas podem alterar ou manter os Projetos de Leis. Se o parlamento tivesse aprovado o PL do PNE da forma como o executivo lhe enviou em dezembro de 2010, pouco dos anseios da Conae estariam expressos no Plano. Ademais, se comparadas com as diversas propostas apresentadas e aprovadas no contexto das discussões da Conferência a educação do campo também tinha pequena expressão no texto do MEC. A tramitação do PL no Congresso Nacional deve ser entendida como um processo dialético onde as pressões exercidas pelas classes sociais avançam ou retrocedem em pontos específicos. Como procuramos mostrar, foi durante a tramitação no Senado que houve os maiores retrocessos no PNE para a classe trabalhadora, foi nesta casa que as forças conservadoras e privatistas tiveram maior influência no texto do Plano. A Câmara dos Deputados se apresentou mais aberta e republicana, conquistas como a destinação de 10% do PIB para a educação pública e 75% dos *royalties* do petróleo e 50% do Fundo do Pré-sal para a educação pública foram realizadas nesta casa legislativa durante a primeira fase de tramitação do PL. Lembramos que durante a tramitação no Senado foi alterada profundamente a intenção da Conae 2010 sobre a destinação de investimentos de percentagem do PIB na educação

nacional. Nesta casa foi retirada a palavra “pública” e acrescentado parágrafos que retrocedem e clarificam a intenção governista de manter programas de cunho privatizantes.

Foi pela ação da Câmara dos Deputados que o PL do PNE recebeu 2915 emendas, 265 delas tratavam sobre educação do campo (somente 90 dessas foram aprovadas), muitas delas retomavam o que havia sido aprovado na Conae 2010. Os partidos que mais apresentaram emendas relacionadas à educação do campo foram o PT (146 emendas) e o PCdoB (24 emendas).

No Senado foram apresentadas 179 emendas ao PNE, somente 10 tratavam sobre a educação do campo, nesta fase da tramitação houve forte pressão dos privatistas da educação especial representados pela Federação das APAES e grande parte dessas emendas estavam relacionadas à esta temática. Somente na última comissão que o PLCD tramitou no Senado é que a relatoria ficou em mãos da oposição (Senador Alvaro Dias PSDB/PR), mas contraditoriamente levando-se em conta a atuação de seu partido durante tramitação e construção do PNE 2001-2011, nesta comissão houve muitos avanços e foram realizadas inúmeras audiências públicas para sua discussão. O relator se posicionou contrário à inclusão de programas como o Prouni, Pronatec entre outros no texto do PNE.

Se compararmos o antigo PNE 2001-2011 com este novo Plano, veremos neste último alguns avanços para a educação do campo e a educação em geral. O Movimento por uma Educação do Campo se fortaleceu e conseguiu trazer ao debate da Conae 2010 os anseios dos moradores da zona rural. Deparamo-nos também com um contexto mais propício com a mudança de presidentes e parlamentares. Quanto ao processo de elaboração: no PNE anterior a sociedade civil organizou-se para discutir e apresentar uma proposta de PNE, cujo projeto deu entrada no legislativo por meio de deputados da oposição, antes mesmo do projeto encaminhado pelo executivo. Foram, assim, dois projetos em disputa onde prevaleceu, na lei nº 10.172/2001, o arcabouço do plano enviado pelo executivo; no plano recém aprovado o processo iniciou-se de maneira diversa, com organização do poder executivo as entidades representativas e os movimentos sociais foram chamados à participação e construção coletiva deste instrumento jurídico ao explicitarem anseios e expectativas com relação aos temas e estratégias a serem contemplados pelo futuro PNE.

A educação do campo aparece em várias metas e estratégias, a valorização e expressão da educação destinada aos moradores da zona rural é parte importante para a obtenção da dignidade humana, no entanto, sabemos que só a luta e a organização dos trabalhadores são capazes de mudar a vida. Sobre este Plano aprovado é que devemos centrar esforços e cobranças para garantir sua verdadeira efetivação, acompanhar os desdobramentos nos Planos Estaduais e Municipais de Educação.

O fechamento indiscriminado das escolas localizadas no campo e as condições precárias de suas instalações estão diretamente relacionados ao financiamento da educação. O PNE ora aprovado

define que sejam investidos em educação 10% do PIB, incluindo nessa conta os recursos públicos direcionados a programas privatizantes, como o ProUni, Pronatec, FIES e Bolsa-Creche. Logo, os recursos públicos que, conforme a proposta da Conae, deveriam ser investidos na educação pública serão divididos com as entidades privadas, podendo ser insuficientes para a educação de qualidade que defendemos, seja para o campo, seja para a cidade.

Muitas das emendas apresentadas e aprovadas no Congresso, assim como os documentos da Coneb e Conae, têm como base o “novo paradigma da escola do campo” e apoiam a especificidade dessa educação.

Posicionamo-nos contra a adoção de conteúdos específicos na escola do campo, pois a escola deve ser “única e desinteressada” para todos (GRAMSCI, 2001), capaz de transmitir todo o conhecimento mais elaborado já produzido pela humanidade (SAVIANI, 2012).

A visão de que os moradores da zona rural precisam de uma educação diferenciada é simplista e fragmentada. Na sociedade capitalista, existem somente duas classes sociais: a dos detentores dos meios de produção (burguesia) e a dos que detêm somente sua força de trabalho (trabalhadores). Assim, os trabalhadores do campo e da cidade fazem parte da mesma classe majoritária e por isso precisam se unir para a sua emancipação. Nesse contexto, a educação diferenciada ajuda a naturalizar e internalizar a sociedade alienada. A educação por si só não fará a revolução socialista, mas garante a aquisição dos conhecimentos necessários para a completa humanização do homem, bem como para a construção de uma sociedade sem classes sociais ou exploração do homem pelo homem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. A educação pública e sua relação com o setor privado: Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, 2009. p. 1-11. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/Revista%20Retratos%20da%20Escola%20Cnte.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2013.

ALEGRE, M. **Estrutura da população brasileira: Tópicos e realce para São Paulo e Paraná**. Presidente Prudente: Unesp/FCT, 2002.

ANPED. **Por um Plano Nacional de Educação (2014-2024) como política de Estado**. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/files/PLANO%20NACIONAL%20Portal.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2012.

BERNADELLI, M. L. F. da H. Contribuição ao debate sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, M. E. B., WHITACKER, A. M. (Orgs.). **Cidade e campo: Relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 33-52.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

\_\_\_\_\_. **O futuro da democracia: Uma defesa das regras do jogo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BORGES, F. C. Origens históricas da propriedade da terra – 1958. In: STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960**. São Paulo: Expressão Popular, 2005. p. 259-281.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Jornal da Câmara dos Deputados**. Brasília: Câmara dos Deputados, ano 11, n. 2516, 05 de out. 2010. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/jornal/jc20101005.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Jornal da Câmara dos Deputados**. Brasília: Câmara dos Deputados, ano 13, n. 2556, 01 de fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/jornal/JC20110201.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Parecer ao Substitutivo do Senado Federal que “aprova o Plano nacional de Educação (PNE) e dá outras providências”**. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=65B082D74D4129E82271339AC05C36D2.proposicoesWeb2?codteor=1237910&filename=Tramitacao-PL+8035/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=65B082D74D4129E82271339AC05C36D2.proposicoesWeb2?codteor=1237910&filename=Tramitacao-PL+8035/2010). Acesso em: 23 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. **Voto em separado do deputado Paulo Freire**. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=65B082D74D4129E82271339AC05C36D2.proposicoesWeb2?codteor=1240991&filename=Tramitacao-PL+8035/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=65B082D74D4129E82271339AC05C36D2.proposicoesWeb2?codteor=1240991&filename=Tramitacao-PL+8035/2010). Acesso em: 23 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 nov. 2010c. Seção 1. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2012.

\_\_\_\_\_. Mensagem Presidencial nº 701/2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, 2010b. Disponível em: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=3C69F817FB9ACDC6EC3157544A233F39.node1?codteor=831421&filename=Tramitacao-PL+8035/2010](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=3C69F817FB9ACDC6EC3157544A233F39.node1?codteor=831421&filename=Tramitacao-PL+8035/2010)>. Acesso em: 12 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf)>. Acesso em: 13 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento-base** – Volume I. Brasília, 2009a. Disponível em: <[http://CONAE.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/mec%20-%20doc%20base%201%20-%20email\\_sl.pdf](http://CONAE.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/mec%20-%20doc%20base%201%20-%20email_sl.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento-base** – Volume II. Brasília, 2009b. Disponível em: <[http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/mec%20-%20doc%20base%202%20-%20email\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/mec%20-%20doc%20base%202%20-%20email_sl.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento final da Conferência Nacional de Educação 2010**. Brasília, 2010a. Disponível em: <[http://CONAE.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento\\_final\\_sl.pdf](http://CONAE.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 02 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento final da Conferência Nacional de Educação Básica 2008**. Brasília, 2008a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Documento-referência da Conferência Nacional de Educação 2010**. Brasília, 2008b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CONAE/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/CONAE/documento_referencia.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Regimento Interno da Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb, definido pela Comissão Organizadora, conforme o que dispõe a Portaria Normativa nº 11, do Ministério da Educação – MEC, de 24 de abril de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/regimento\\_interno.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/regimento_interno.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. **Discursos: Sessão nº 231 – Deliberativa Ordinária – SF em 17/12/2013 às 14 h.** Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/plenario/sessao/disc/listaDisc.asp?s=231.3.54.O>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

CALAZANS, M. J. C. Planejamento da educação no Brasil: Novas estratégias em busca de novas concepções. In: KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 11-34. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 21).

CALAZANS, J.; CASTRO, L. F.; SILVA, H. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. (Orgs.). **Educação rural no Terceiro Mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-198.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Carta à sociedade brasileira – PNE sancionado sem vetos: vitória do Brasil!** São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.campanhaeducacao.org.br/?idn=1377>. Acesso em: 03 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação pública de qualidade: Quanto custa esse direito?** São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011. Disponível em: <[http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/publicacoes/CAQieducativo\\_2Edicao.pdf](http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/publicacoes/CAQieducativo_2Edicao.pdf)>. Acesso em: 07 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **Posicionamento público: Instituir Comissão Especial é enfraquecer o PNE: Alerta ao processo de trâmite do Projeto de Lei de novo Plano Nacional de Educação (PL nº 8.035/2010).** Brasil, 2011. Disponível em: <<http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/pautaspoliticas/ContraComissaoEspecial.pdf>>. Acesso em: 04 jul. 2014.

CARVALHO, H. M. de. Política compensatória de assentamentos rurais como negação da reforma agrária. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 7, nº 5, p. 113-122, ago./dez. 2004. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1475/1451>>. Acesso em: 02 jan. 2014.

CARVALHO FILHO, J. J. de. O governo Lula e o esvaziamento da reforma agrária. **Revista ABRA**. São Paulo, v. 34, n<sup>o</sup> 2, p. 95-102, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.abrareformaagraria.org/index.php/publicacoes/revistas#>>. Acesso em: 03 jan. 2014.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). PNE é aprovado na Câmara e CNTE lutará por dois vetos na Lei. **CNTE Informa 690**, Brasília, 09 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/cnte-informa/1423-cnte-informa-690-09-de-junho-de-2014/13687-pne-e-aprovado-na-camara-e-cnte-lutara-por-dois-vetos-na-lei.html>>. Acesso em: 26 jun. 2014.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Flacso, 2000.

CURY, C. R. J. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **RBPAE**, Recife, v. 25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19325>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 48, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982008000200010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200010&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 de mar. 2014.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-90, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2012.

ENDLICH, A. M. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKER, A. M. (Orgs.). **Cidade e campo: Relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p.11-31.

ENTIDADES E MOVIMENTOS EDUCACIONAIS. **Carta aberta das Entidades e Movimentos Educacionais: É preciso aperfeiçoar o relatório do PNE para garantir um plano capaz de consagrar o direito à educação pública no Brasil**. Brasil, 2014. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br/CARTA%20ABERTA%20DAS%20ENTIDADES%20E%20MOVIMENTOS%20EDUCACIONAIS.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Educação do campo**: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004. p. 53-89. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 5).

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo**: Identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2002. p. 89-101. (Coleção Por uma Educação do Campo, v. 4).

FÉTIZON, B. A. de M; MINTO, C. A. Ensino a distância: equívocos, legislação e defesa da formação presencial. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XVI, nº 39, p. 93-105, fev. 2007. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-84675890.pdf#page=80>. Acesso em: 09 set. 2014.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: Evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, jan. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 6 mar. 2014.

**FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 21ª nota pública do Fórum Nacional de Educação – FNE à Câmara dos Deputados em defesa dos conteúdos do Documento Final da Conae 2010 no Projeto de Lei do novo Plano Nacional de Educação em etapa terminativa de tramitação no Congresso.** Brasília: FNE, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/notas/21%20NOTA%20PBLICA.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. **24ª nota pública do Fórum Nacional de Educação – FNE em comemoração à Lei 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024) aprovada “ad referendum”.** Brasília: FNE, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/notas/24NotaPublica.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **O planejamento educacional no Brasil**. Brasília: FNE, 2011. Disponível em: <[http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento\\_educacional\\_brasil.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/planejamento_educacional_brasil.pdf)>. Acesso em: 05 mar. 2013.

FREITAG, B. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil da década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

GARCIA, W. Planejamento e educação no Brasil: A busca de novos caminhos. In: KUENZER, A. Z.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 35-54. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 21).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

GOMES, N. L. O Plano Nacional de Educação e a diversidade: Dilemas, desafios e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2014-2024): Avaliação e perspectivas**. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 219-261.

GOULART, L. T.; SAMPAIO, C. E. M.; NESPOLI, V. **O desafio da universalização do ensino médio**. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B8F805C0E-3B8B-4BF5-B3B6-2963A61B8460%7D\\_MIOLO\\_Texto\\_para\\_discuss%C3%A3o%202022.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B8F805C0E-3B8B-4BF5-B3B6-2963A61B8460%7D_MIOLO_Texto_para_discuss%C3%A3o%202022.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001. v. 2. Disponível em: <<http://www.rabaneda.adv.br/download/Ci%C3%A4ncias%20Pol%C3%ADticas/Gramsci-Cadernos-Do-Carcere-Vol-II.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2014.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna: Uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

HENRIQUES, R. et al. (Orgs.). **Educação do campo**: Diferenças mudando paradigmas. Brasília: Ministério da Educação, Secad, 2007. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=103281](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=103281)>. Acesso em: 24 jan. 2013.

HORTA, J. S. B. Planejamento educacional. In: SAVIANI, D. et al. **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

IANNI, O. A formação do proletário rural no Brasil – 1971. In: STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda – 1960-1980**. São Paulo: Expressão Popular, 2002. p. 127-146.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2012/SIS\\_2012.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2012/SIS_2012.pdf)>. Acesso em: 03 jan. 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo demográfico de 2010**: Características da população e dos domicílios. Resultados do universo. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_da\\_populacao/resultados\\_do\\_universo.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf)>. Acesso em: 03 mar. 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Evolução do analfabetismo e do analfabetismo funcional no Brasil**: Período 2004-2009. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101209\\_comunicadoipea70.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101209_comunicadoipea70.pdf)>. Acesso em: 08 abr. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>. Acesso em: 09 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. (versão preliminar) Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.lepel.ufba.br/PNERA.pdf>. Acesso em: 09 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Panorama da educação do campo**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 09 set. 2014.

KUENZER, A.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. **Planejamento e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 21).

LYRA FILHO, R. **O que é Direito?** São Paulo: Brasiliense, 1982. (coleção Primeiros Passos v. 62). Disponível em: <http://www.fara.edu.br/site/servicos/downloads/colecao/direito.pdf>> Acesso em: 16 set. 2014.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo**: Fase superior do capitalismo. Tradução Leila Prado. São Paulo: Centauro, 2010.

LOWY, M. De Marx ao ecossocialismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: Que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 90-107.

MACEDO, A. M.; DOEDERLEIN, N. Famílias com tradição na política elegem campeões de voto. **Câmara Notícias**, Brasília, 07 out. 2010. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/150717-FAMILIAS-COM-TRADICAO-NA-POLITICA-ELEGEM-CAMPEOES-DE-VOTO.html>>. Acesso em: 11 nov. 2013.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, M. D. **O Banco Mundial e a terra**: Ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia. São Paulo: Viramundo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2566/1763>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

MUNARIN, A. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2566/1763>>. Acesso em: 02 nov. 2012.

NETO DOMINGOS, M. O “novo mundo rural”. In: MARTINS, M. D. **O Banco Mundial e a terra: Ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia**. São Paulo: Viramundo, 2004. p. 27-39.

OLIVEIRA, A. U. **Modo capitalista de produção e agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.

PAULINO, E. T. **Por uma geografia dos camponeses**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

PEREIRA, J. M. M. A disputa política no Brasil em torno da implementação do modelo de reforma agrária de mercado do Banco Mundial (1997-2005). **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 8, n. 6, p. 75-117, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/viewFile/1463/1439>. Acesso em: 03 jan. 2014.

PERFIL socioeconômico do novo Senado. **DIAP**, Brasília, 15 fev. 2011. Disponível em: <[http://www.diap.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15834&Itemid=293](http://www.diap.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15834&Itemid=293)>. Acesso em: 27 fev. 20.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PIOVESAN, E.; BITTAR, P.; TRIBOLI, P. Câmara aprova royalties do petróleo para a educação e saúde. **Câmara Notícias**, Brasília, 14 ago. 2013. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/449383-CAMARA-APROVA-ROYALTIES-DO-PETROLEO-PARA-EDUCACAO-E-SAUDE.html>>. Acesso em: 02 dez. 2013.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação – Liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROSSET, P. O bom, o mau e o feio: A política fundiária do Banco Mundial. In: MARTINS, M. D. **O Banco Mundial e a terra: Ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia.** São Paulo: Viramundo, 2004. p. 16-24.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal.** 19. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.

SARTRE, J. P. **O existencialismo é um humanismo/ A imaginação/ Questão de Método.** Tradução Rita Correia Guedes, Luiz Roberto Salinas Fortes, Bento Prado Junior. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Pensadores).

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis nº 5.540/68 e 5.692/71. In: \_\_\_\_\_. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica.** Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil: O papel do Congresso Nacional na legislação do ensino.** Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 96, p. 119-136. dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v20n69/a06v2069.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2013.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e educação do campo: Uma análise das políticas educacionais no estado de Rondônia a partir de 1990.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.

STEDILE, J. P. **A questão agrária no Brasil: O debate tradicional – 1500-1960.** São Paulo: Expressão Popular, 2005.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set., p. 96-107, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12926.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2013.

VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias: O Brasil é menos urbano do que se calcula.** Campinas: Autores Associados, 2003.

ZANARDINE, I. M. S.; ORSO, J. P. (Orgs.). **Estado, educação e sociedade capitalista.** Cascavel: Edunioeste, 2008.