

EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA OFENSIVA BOLSONARISTA À EDUCAÇÃO BRASILEIRA

**RURAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF
THE BOLSONARISTA OFFENSIVE AGAINST
BRAZILIAN EDUCATION**

**EDUCACIÓN DEL CAMPO EN EL CONTEXTO
DE LA OFENSIVA BOLSONARISTA A LA
EDUCACIÓN BRASILEÑA**

Clarice Aparecida dos Santos

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo analisar a Educação do Campo no Brasil no período última década do século XX e primeira década do século XXI e os desafios enfrentados na atualidade – pós-golpe de 2016 e governo Bolsonaro. É sabido que as novas configurações de poder no campo e a maior presença e intervenção do Estado e de formas extraordinárias de organização dos camponeses foram determinantes para a recente implementação da Educação do Campo no Brasil. Logo, é preciso destacar as múltiplas ofensivas do capital sobre todos os setores sociais, principalmente, escolas, professores e políticas públicas de educação, além da deliberada desestruturação das instituições públicas de ensino, os efeitos das novas normativas exaradas pelos órgãos de governo e de Estado associados ao capital, e os desafios a que devem confrontar-se a resistência organizada e ativa dos setores populares no campo da educação e da Educação do Campo.

Palavras-chave: Campo. Educação. Políticas Públicas. Resistência.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze Rural Education in Brazil in the last decade of the 20th century and the first decade of the 21st century and the challenges faced today - post-coup 2016 and the Bolsonaro government. It is known that the new configurations of power in the countryside and the greater presence and intervention of the State and extraordinary forms of organization of the peasants were decisive for the recent implementation of Rural Education in Brazil. Therefore, it is necessary to highlight the multiple offensives of capital over all social sectors, mainly schools, teachers and public education policies, in addition to the deliberate disruption of public educational institutions, the effects of new regulations issued by government and state bodies. associated with capital, and the challenges that the organized and active resistance of the popular sectors in the field of education and Rural Education must face.

Keywords: Field. Education. Public Policies. Resistance.

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la Educación Rural en Brasil en la última década del siglo XX y la primera década del siglo XXI y los desafíos que enfrenta hoy: post-golpe de estado de 2016 y el gobierno de Bolsonaro. Se sabe que las nuevas configuraciones de poder en el campo y la mayor presencia e intervención del Estado y las formas extraordinarias de organización de los campesinos fueron decisivas para la reciente implementación de la Educación Rural en Brasil. Por lo tanto, es necesario destacar las múltiples ofensivas del capital sobre todos los sectores sociales, principalmente escuelas, maestros y políticas de educación pública, además de la interrupción deliberada de las instituciones educativas públicas, los efectos de las nuevas regulaciones emitidas por los organismos gubernamentales y estatales. asociados con el capital y los desafíos que debe enfrentar la resistencia organizada y activa de los sectores populares en el campo de la educación y la educación rural.

Palabras clave: Campo. Educación. Políticas Públicas. Resistencia.

1. Introdução

O presente estudo vincula-se à questão agrária na contemporaneidade do século XXI, fundamentalmente, às reflexões sobre a temática a partir das lutas da última década do século XX, na perspectiva do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – suas lutas de ocupações e conquista de terras e assentamentos, sua organização, seu Programa Agrário e sua concepção de Reforma Agrária denominada Reforma Agrária Popular¹ e seus fundamentos.

Segundo Carter (apud Stedile, 2020, p. 29), “nenhum outro século testemunhou tanta atenção e luta política em torno da questão agrária quanto o século XX”. Aquele autor ainda afirma que tal fenômeno pode ser explicado por uma série de fatores demográficos,

1 A proposta de Reforma Agrária Popular do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) está manifesta em: STEDILE, J. P. (Org.). A questão agrária no Brasil: debate sobre a situação e perspectivas da Reforma Agrária na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013; e, MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. Programa Agrário do MST: lutar, construir Reforma Agrária popular. In: VI Congresso Nacional do MST, fev. 2014. Anais... 2014. Disponível em: <<https://mstbrasilien.de/wp-content/uploads/2014/02/Cartilha-Programa-agr%C3%A1rio-do-MST-FINAL.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2020.

econômicos, sociais e políticos, uma vez que o século XX foi marcado por um período de novas configurações de poder no campo, de maior presença e intervenção do Estado e de formas extraordinárias de organização dos camponeses. Também no Brasil e em toda a América Latina, os avanços conquistados em relação ao Estado e aos governos, em todos os casos, foram precedidos de pressão política via camponeses e suas organizações e diversas táticas de pressão.

Os fundamentos do Programa Agrário do MST, lançado em 2014, por ocasião de seu VI Congresso Nacional, buscam a compreensão do modelo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil e o papel de subalternidade historicamente cumprido pelos territórios rurais e pelas populações do campo, já amplamente, mas nunca suficientemente tratados por muitos autores em variadas obras. Nesse ínterim, aquele Programa aponta que a Reforma Agrária necessária compõe um amplo processo de transformações da sociedade e das relações do ser humano com a natureza e entre seus pares, e deveria ter como objetivo combater a desigualdade e todas as formas de exploração da terra, dos camponeses e da natureza calcados sobre a democratização do acesso à terra, água e tecnologia, mediadas pelo conhecimento necessário ao desenvolvimento de novos modelos tecnológicos, de produção e infraestrutura social. No processo em questão, a educação, em amplo sentido, é elevada à questão estratégica, pois, mais do que direito – como já inscrita no ordenamento jurídico do Estado brasileiro –, é mediação fundamental sem a qual o objetivo supramencionado não se realiza em sua plenitude.

Os três fatores apresentados por Carter (Stedile, 2020), a saber: 1) As novas configurações de poder no campo; 2) Maior presença e intervenção do Estado; e, 3) As formas extraordinárias de organização dos camponeses, foram determinantes para a implementação da Educação do Campo no Brasil no período final do século XX e início do século XXI, no que tange ao Projeto Pedagógico dos camponeses e em termos de políticas públicas.

Em suma, as reflexões e análises aqui apresentadas são frutos de leituras coletivas e debates travados no âmbito do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), no tempo que se seguiu ao golpe de 2016 e na eleição de Jair Messias Bolsonaro à Presidência da República, buscando compreender sua natureza e os novos desafios à resistência e luta pela Educação do Campo.

No período de múltiplas ofensivas do capital vigente sobre as escolas, os professores e as políticas públicas, cabe uma análise da situação da Educação do Campo no âmbito de um governo de natureza econômica neoliberal, com agravantes de autoritarismo, desprezo às instituições e à representatividade legítima dos movimentos sociais populares e pri-

vilégio ao diálogo com representações das elites e atendimento aos interesses predatórios dos setores da burguesia no meio rural – mineradoras, madeireiras, agronegócio. Assim, sobre a ofensiva desses setores sobre as políticas públicas de educação e seus efeitos nas normativas exaradas pelos órgãos de governo e, por outro lado, a estratégia de resistência organizada dos setores populares, se debruçam as reflexões que se seguem.

2. Uma necessária retrospectiva de 20 anos

No mês de junho de 2018, realizou-se em Brasília, Distrito Federal, o Encontro Nacional 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, já sob o Governo Temer, elevado à Presidência da República via golpe e acarretando um período de regressividade e congelamento das perspectivas de avanços nas políticas públicas em relação às demandas advindas do avanço da consciência do campo popular.

Em sua Carta-Manifesto, o Encontro em questão enumerou um conjunto de fenômenos que caracterizavam o momento, denominado crise estrutural da sociedade brasileira.

As medidas econômicas liberais adotadas pelo governo atual ratificam estas afirmações, como: a Emenda Constitucional nº 95, que congela os investimentos totais do país para assegurar os lucros ao capital financeiro; a entrega do Pré-Sal aos grandes conglomerados transnacionais, aliado à abertura do capital da Petrobras para o setor privado, causa principal da crise dos combustíveis; a Reforma Trabalhista e os ataques à Previdência Pública; os cortes orçamentários, contingenciamentos e criminalização das ações das/os docentes, gestoras/es e das próprias universidades e institutos federais, colocando em risco a autonomia universitária; a ofensiva da Escola sem Partido; a militarização das escolas; a criminalização das ações dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais; e a judicialização dos projetos desenvolvidos com estes sujeitos coletivos. Tais medidas têm provocado um agravamento da crise social que recai sobre a classe trabalhadora do campo e da cidade, como aumento dos desempregados, que já representam 13% da força de trabalho brasileira; a perda das condições de emprego e renda e a escalada crescente da violência, majoritariamente contra jovens, pobres, negras/os, LGBTs e contra as mulheres.

[...]

Acerca de questões diretamente ligadas ao campo, vale destacar que a suspensão da política de Reforma Agrária, a prioridade da política de titulação e consolidação de assentamentos, o desmonte da política de assistência técnica, as medidas que sinalizam a redução das áreas quilombolas e indí-

genas demarcadas, a permissão para aquisição de terras por estrangeiros revelam-se em favor da expansão do agronegócio. Tais pontos impedem um projeto de desenvolvimento comprometido com a soberania alimentar da população brasileira e impõem o acirramento das já históricas estatísticas de violência, em todas as suas formas (Santos et al., 2020, p. 310).

Diante do exposto, referir-se à caracterização do tempo vivido em um passado muito próximo torna imprescindível uma análise em perspectiva de seus efeitos no presente e no futuro próximo, sobre o acúmulo político do espaço de tempo dos 20 anos da Educação do Campo no Brasil. O espaço temporal em questão pode ser dividido em duas fases distintas e complementares, quais sejam: 1) Os anos de luta e de construção do projeto político da Educação do Campo; e, 2) Os anos de relativa consolidação da construção feita sob a forma de políticas públicas institucionalizadas.

Os anos de luta e construção do projeto político supramencionado não têm data precisa, mas têm marcos históricos, tais como: o ano de 1997 e a realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária; o ano de 1998 e a I Conferência Nacional de Educação do Campo; o ano de 2002 e o Seminário Nacional realizado logo após a eleição do Presidente Lula; e, o ano de 2004, com a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo. Os marcos em questão moldaram o projeto da Educação do Campo no Brasil, fundamentalmente, na sua natureza de classe, calcada sobre as lutas populares promovidas pelos camponeses nas décadas de 1980 e 1990, em processos de retomada da luta pela Reforma Agrária e por Política Agrícola para os camponeses em geral, em profunda articulação com as organizações dos camponeses que protagonizaram aquelas lutas. As referidas condições definitivamente orientaram o que veio a se constituir como Educação do Campo.

2.1. O programa nacional de educação na reforma agrária

A primeira e mais importante política pública, pelo seu alcance e resultados, é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Criado em 1998, por pressão das lutas dos camponeses e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), aquele Programa formou cerca de 200 mil pessoas, envolven-

do a participação direta dos movimentos sociais e sindicais do campo, com mais de 70 Universidades Federais, Estaduais, Institutos Federais (IFs) e outras instituições públicas (IPEA, 2015), no período 1998-2011. Ali, os Governos Lula e Dilma investiram cerca de R\$ 500.000.000,00 (quinhentos milhões de reais)², que asseguravam as condições de estudo, transporte, alimentação e alojamento para que os jovens e adultos do campo chegassem e permanecessem em processo de estudos.

Mostrou-se importante a II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – II ENERA, realizada pelo INCRA em parceria com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e publicada em 2015, que aferiu os resultados do PRONERA em todos os aspectos. Ali se indicou que o Programa em questão resultou em 5.920 produções acadêmico-científicas. Foram 2.747 Monografias/Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), 180 artigos científicos e 136 livros. Nesse ínterim, o PRONERA passou a ser objeto de estudos acadêmico-científicos, registrando a existência, por exemplo, de 260 Dissertações de Mestrado, 63 Teses de Doutorado, 51 livros e 469 artigos científicos.

2.2. A licenciatura em educação do campo

Realizada em 2004, a II Conferência Nacional de Educação do Campo teve centralidade na luta por um programa de formação de educadores do campo. Contando com a presença de mais de 1000 partícipes representando 15 organizações, criou-se ali a Coordenação-Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC); por conseguinte, via decisão do Comitê de Educação do Campo, foi instituído um Grupo de Trabalho (GT) para a elaboração da proposta que originou o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), lançado em 2007.

No PROCAMPO, o MEC passou a financiar o alojamento e a alimentação dos estudantes no período de sua permanência na Universidade, a exemplo do PRONERA. E além das políticas públicas de bolsa-permanência, bolsas para quilombolas, entre outras, abriu cerca de 600 vagas para a contratação de docentes via concurso público para os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades Federais.

2 De acordo com dados do orçamento anual do Pronera no período, obtidos no Incra, pela autora.

Atualmente, as Licenciaturas em Educação do Campo encontram-se em 31 Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) em todas as regiões brasileiras, envolvendo cerca de 7000 estudantes do campo (grande parte, já professores) em processo de formação em regime de alternância.

A Educação do Campo tem disputado um projeto de campo e sociedade, onde a centralidade e fonte de formação parte da institucionalização da produção de conhecimento, tendo a alternância de tempos formativos como matriz constituinte curricular.

2.3. O decreto da educação do campo

A Educação do Campo foi oficial e formalmente instituída como política pública via Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010, que, in verbis: “Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA” como integrante desta política (Brasil, 2010, n. p.).

Tal ditame se configurou como um marco da luta pela Educação do Campo, pela sua força política capaz de instituir-se com tal grau de reconhecimento. Constituiu-se alicerçado sobre algumas bases já consolidadas, tais como: a Resolução sobre as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo, publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2002; as Diretrizes sobre a Alternância (projeto educativo desenvolvido pelo movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância - predominante rurais), em 2008; a consolidada experiência de 12 anos do PRONERA e seus resultados. E ainda, concorreu positivamente para o seu reconhecimento o recente (à época) processo de criação e posterior ampliação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

O Decreto n. 7.352/2010 (Brasil, 2010) veio seguido de outras políticas, a saber: o Pro-jovem Campo - Saberes da Terra; o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo; o Observatório da Educação do Campo (OEC); o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Diversidade; o Programa de Formação Continuada de Educadores do Campo - Escola da Terra; as bolsas específicas para estudantes do campo, indígenas e quilombolas, entre outras.

Tais políticas - ou conquistas dos setores populares - se deram em meio a profundas contradições. O mesmo governo que instituiu as políticas supramencionadas também instituiu o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)

e sua concepção neotecnicista de educação profissional voltada aos interesses do capital, em aliança com o empresariado que controla o Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; Serviço Social do Comércio – SESC; Serviço Social da Indústria – SESI; Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio – SENAC; Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR; Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo – SESCOOP; e, Serviço Social de Transporte – SEST) e elaborou políticas educacionais em franca articulação com o Movimento Todos pela Educação, que resultaram nos sistemas nacionais de avaliação da Educação Básica e suas inúmeras provas e testes como requisito à medição da qualidade do ensino – políticas que institucionalizaram uma concepção de educação com base em mecanismos de controle sobre estudantes e professores que impedem mudanças mais profundas no processo político-pedagógico das escolas, entre outras.

Nos dizeres de Pomar (2018, n. p.),

[...] para além das traições, do voluntarismo e do desejo, a verdade parece ser a seguinte: inclusive onde a esquerda governante segue fiel aos propósitos socialistas, as condições materiais da época em que vivemos impõem limites objetivos. [...] tais limites coagem os governantes de esquerda, até os politicamente mais radicais, a recorrer a métodos capitalistas para produzir desenvolvimento econômico, aumentar a produtividade sistêmica das economias, ampliar o controle sobre as riquezas nacionais e reduzir a dependência externa e o poder do capital transnacional, especialmente o financeiro. E, inclusive, tais limites forçam o financiamento das políticas sociais (grifo do autor).

A institucionalização da Educação do Campo em políticas públicas se constituiu em estratégia para os movimentos sociais e sindicais populares, bem como para os professores/universitários a estes vinculados, porque para o campo em questão, o Estado que se institui como um aparelho da classe dominante deve ser disputado permanentemente desde uma concepção que, por deter autoridade e orçamento, do mesmo modo, tem o poder de universalizar direitos se for pressionado a fazê-lo; e, o fará se e quando as forças populares tenham capacidade organizativa, força social, representatividade e autoridade moral e intelectual para mobilizar apoio da sociedade em favor de suas plataformas. Porém, não se descuidou de seu projeto político-pedagógico de educação como mediação no processo de transformação da sociedade, como referência para a educação escolar que se desenvolve nos mais recônditos territórios camponeses brasileiros, como anuncia Arroyo (Santos et al., 2020, p. 22-23) no prefácio do Dossiê Educação do Campo, que se segue:

As memórias da Educação do Campo são marcadas por mostrar que os movimentos do campo põem em ação as matrizes nas quais se humanizam: terra, trabalho, resistências e lutas sociais, étnicas, raciais, cultura, identidades e organização coletiva... Outro paradigma pedagógico a incorporar e valorizar outras matrizes de formação humana. Valorizar os processos materiais mais radicais do viver, de afirmar-se como sujeitos de história, memória, identidades... Afirmar essas matrizes tão radicais da formação humana confere aos trabalhadores em movimento radicalidades formadoras nem sempre reconhecidas no paradigma pedagógico hegemônico.

Reconhecer o trabalho, as lutas por terra, território, por emancipação de que são sujeitos como matrizes humanizadoras significa autorreconhecimento como sujeitos dos processos de sua humanização não destinatários de estratégias e políticas que não os reconhecem sujeitos. Ao se autoafirmarem sujeitos de humanização em matrizes em que são atores, repõem a história do paradigma pedagógico que vem do movimento operário educador, do trabalho como princípio educativo, da pedagogia socialista libertadora.

Tal patrimônio pedagógico encontra-se registrado, por suas mais diversas abordagens, em artigos científicos, livros, monografias, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, à disposição em repositórios.

2.4. O fórum nacional de educação do campo

O FONEC foi criado em agosto de 2010. Nasceu de um processo de amadurecimento das forças que na década anterior participaram da organização, mobilização e elaboração política da Educação do Campo desde uma avaliação da necessidade de manter organizado o protagonismo sobre a Educação do Campo, em um contexto onde a abertura e os espaços públicos para avanços nas políticas manifestavam-se abertos.

O risco de o Estado e de governos cooptarem as forças políticas organizadas e representativas das organizações e movimentos é um fenômeno permanente na história, sobretudo, pelo número de organizações, professores, estudantes envolvidos (somente no PRONERA eram, em média, 50 cursos por ano); pela sólida trajetória construída e pelos fortes vínculos com essas organizações e movimentos, em especial, o MST; e, pela necessidade de qualificada elaboração política para, ao mesmo tempo fazer avançar estrategicamente por dentro do Estado; pois, se tem o avanço, a autonomia em relação

ao projeto sócio-político-educativo, com a necessidade de organizar o campo político da Educação do Campo.

Atualmente, o Fórum em questão tem representação de 24 Estados que, por sua vez, se organizam em comitês/fóruns/articulações estaduais e municipais.

3. A escalada ofensiva contra a educação e a educação do campo

As estratégias de avanço do capital sobre a educação são velhas conhecidas. Em geral, são compostas pela instituição de “novas” políticas alterando discricionariamente a legislação existente e pela crescente desobrigação do Estado em relação ao financiamento de políticas públicas, abrindo flancos para os setores empresariais do setor educacional.

3.1. Um ensino médio para o empresariado

O novo quadro de composição política no Congresso Nacional (CN), emergente do golpe de 2016, permitiu que o empresariado educacional, da indústria, do comércio e do agronegócio recebessem em pagamento por seu apoio a publicação da Medida Provisória (MP) n. 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), depois convertida na Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017c) – uma nova legislação para um segmento estratégico da Educação Básica: o Ensino Médio – conhecida como Reforma do Ensino Médio³.

Em geral, a nova Lei do Ensino Médio altera profundamente a organização do referido modal educacional, objetivando a formação técnica da juventude, voltada para o mercado de trabalho, permitindo a associação do sistema público com o sistema privado na viabilização da oferta de “formação profissional”, que pode ser cumprida dentro das próprias empresas. Sua perversidade maior está no fato de ter estabelecido que apenas as disciplinas de Português, Matemática e Educação Física tornam-se obrigatórias, ocu-

3 Uma análise mais completa da Lei encontra-se em: SANTOS, C. A. A reforma do Ensino Médio e o projeto conservador. Revista Esquerda Petista, n. 6, p. 34-38, fev. 2017. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/001810147992b76c86cc7>>. Acesso em: 06 maio 2020.

pando a maior parte da carga horária total das disciplinas, de modo que, se as escolas decidirem ofertar disciplinas das outras áreas, deverão proporcioná-las no contraturno ou à distância, ou seja, de forma precarizada.

O Ensino Médio vigente, que se apresenta como novidade, como um modelo de organização curricular moderno, atento às necessidades da juventude, poderia sê-lo não fosse um dado da realidade que se impõe: a profunda desigualdade educacional que espelha a desigualdade social brasileira. Reconhecida pelo próprio MEC, por ocasião do envio da MP originária (que se transformou posteriormente em Lei), de acordo com dados dos Censos Escolares, cerca de 25% da população jovem entre 15 e 17 anos de idade, que deveria estar no Ensino Médio, não está estudando, ao passo que entre os 75% restante, apenas a metade da população jovem com idade entre 15 e 17 anos cursa o referido nível de ensino.

Um comparativo entre as matrículas dos Anos Finais Ensino Fundamental período 2014-2018 e as matrículas Ensino Médio período 2014-2018 no sistema público, com base nas Sinopses Estatísticas Anuais da Educação Básica, informa que, em 2014, 10,9 milhões de adolescentes e jovens matricularam-se nos anos finais do Ensino Fundamental (INEP, 2020). No mesmo ano, 6,7 milhões se matricularam no Ensino Médio – 6,9 milhões de matrículas urbanas e 323 mil matrículas rurais (INEP, 2020).

Os anos finais do Ensino Fundamental compreendem o 6º, 7º, 8º e 9º anos; portanto, quatro anos de estudos. Nesse ínterim, considerando que os jovens em questão estivessem concluindo o Ensino Fundamental em 2017, no curso normal, em 2018, haveria matrícula de igual número ou com pequena variação por múltiplas razões. Destarte, apenas 2,2 milhões se matricularam no nível de ensino supramencionado, no sistema público naquele ano – pouco mais de 20%.

O Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 apresenta dados da população jovem entre 15 e 17 anos de idade – um total de 10,3 milhões (IBGE, 2020). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2018 registrou, entretanto, que “permanecem os problemas do atraso escolar e da evasão, mais característicos do ensino médio (15 a 17 anos), onde foi registrada, em 2018, taxa de frequência líquida de 69,3%, ou seja, 30,7% dos alunos estavam atrasados ou tinham deixado a escola” (Agência IBGE Notícias, 2019, n. p.).

Diante do exposto, é possível perceber que o empresariado da educação foi contemplado com um bilhete premiado para investir no mercado futuro dos cursinhos preparatórios ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), na Educação de Jovens e Adultos

(EJA), na venda de pacotes complementares, entre tantas outras formas de lucrar com o orçamento público a partir do desmonte das políticas públicas como políticas executadas pelo Estado. Nesse ínterim, uma já combatida estrutura de oferta de Ensino Médio no campo, em que pese algumas raras conquistas de escolas de Ensino Médio nesses territórios, tenderá a encolher, dada a incapacidade de atender às exigências impostas pela Lei do novo Ensino Médio.

3.2. Uma base nacional comum curricular Para o empresariado

Dos tantos diálogos e debates ao longo desses 20 anos e, em especial, os embates no período da coordenação do PRONERA, no INCRA, frente às diversas ofensivas de parte do Tribunal de Contas da União (TCU), Ministério Público Federal (MPF) e outras instâncias, uma frase restou marcada: “para a burguesia, não há pauta menor”.

De fato, para a burguesia, não há interesse apenas em dominar a cadeia de mercado que os negócios da educação possam gerar. Importa igualmente (e determinadamente) controlar o currículo escolar pelos negócios, mas, do mesmo modo, pelas ideias e concepções que por ali circulam e se instituem na sociedade.

Na história da educação brasileira, em cada período determinante do desenvolvimento da sociedade, impuseram-se o debate e a disputa em torno do Currículo Escolar controlada por princípios econômicos, políticos, sociais e religiosos. No período que se segue ao golpe de 2016, emergem no controle as forças representativas das classes dominantes, de natureza conservadora, que se impõem sobre o debate que já vinha sendo travado no âmbito do CNE ainda no Governo Dilma, período 2015-2016, em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entre os anos 2016 (pós-golpe) e 2017, tem-se a discussão sobre o tema, ao passo que a nova BNCC é aprovada via Resolução n. 02, de 22 de dezembro de 2017, do CNE/CP (Conselho Pleno) do MEC que, in verbis: “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (Brasil, 2017b, n. p.).

Em Nota, o FONEC (2017) se pronunciou acerca dos retrocessos impetrados pela nova Base, manifestando que “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela sua natureza,

não representa nossa concepção de educação porque não reconhece o que construiu-se nos últimos 20 anos na Educação do Campo, no Brasil”, fundamentada sobre cinco elementos críticos, quais sejam: 1) Os retrocessos em relação ao conjunto de diretrizes existentes para todos os segmentos, para todas as modalidades e para todos os temas obrigatórios, produzidos pelo MEC durante os anos 2000; 2) A lógica empresarial e a similaridade com os Parâmetros/Referenciais Curriculares dos anos 1990, retomando o movimento de reformulação curricular pautado na transferência dos elementos da empresa para a escola, expresso, por exemplo, na retomada da aprendizagem com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, na composição de um documento orientador que tem um relativismo epistemológico e que se pauta nos resultados; 3) Os retrocessos em relação à alfabetização – área que avançou significativamente em termos de concepção e de organização do trabalho pedagógico nas últimas décadas, pois apresenta uma concepção fortemente vinculada à alfabetização meramente funcional e impõe 07 anos de idade ou 2º ano como prazo para alfabetização inicial; 4) A elevação do status do Ensino Religioso para Área do conhecimento – disciplina que não faz parte da BNCC, pois não é disciplina obrigatória para os estudantes; 5) O silenciamento sobre a diversidade – categorias como, por exemplo, sexualidade, classe social, luta de classes, identidade de gênero, movimentos sociais, população do campo, povos indígenas, quilombolas e outras, cujas questões são quase invisíveis –, indicando a objetivação de uma formação humana incompleta – silenciamento que revelou a estratégia de incorporar à BNCC os objetivos do Projeto de Lei (PL) Escola Sem Partido, derrotado na Câmara dos Deputados no mesmo período.

Aquele Fórum também assim se manifestou: “[...] adotar essa lógica é adotar a perspectiva da formação unilateral, negando a educação como formação humana em todas as dimensões, na perspectiva da emancipação humana” (FONEC, 2017). Tal perspectiva é antagonista aos princípios da Educação do Campo.

3.3. Novas diretrizes de formação de professores para o empresariado

Já no Governo Bolsonaro, na esteira da produção incessante de retrocessos, o CNE buscou adequar os professores em processo de formação à nova BNCC. Nesse ínterim, em 20 de dezembro de 2019, aprovou-se a Resolução CNE/CP n. 02, que, in verbis:

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

[...].

CONSIDERANDO que: o §8º determina que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular; [...] (Brasil, 2019, n. p.).

Entre tantos retrocessos, três são principais, a saber: 1) O atrelamento da formação de educadores aos ditames da Resolução da BNCC, afrontando a autonomia das instituições em relação aos Projetos Pedagógicos dos Cursos; 2) Decorre do anterior: a instituição de um sistema de prova/ teste de conhecimentos ao final do curso como condição para a concessão do título de graduação; e, 3) Imposição de carga horária com ênfase na formação didática (técnica) em detrimento da formação teórica.

E ainda, conforme alerta a professora Helena Costa Lopes de Freitas (2020, p. 2), da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE):

Com as novas determinações, ficou escancarada a abertura do “mercado educacional” da formação para que, além das universidades privadas de caráter mercantilista que hoje dominam o campo educacional e são responsáveis por aproximadamente 80% das vagas de licenciaturas e a maioria à distância, as fundações educacionais do segmento empresarial e outras organizações sociais possam oferecer cursos de nível superior, sem quaisquer dos requisitos necessários exigidos das Universidades, como carreira, formação e pesquisa científica.

Tal ofensiva atuou na perspectiva da desconstrução de políticas públicas de formação de educadores construídas com um conjunto de entidades como, por exemplo, os Fóruns estaduais de educação, as entidades estudantis e a própria ANFOPE (s. d., n. p.), que manifestou, em Nota, o caráter daquelas políticas baseadas em

[...] uma concepção de formação indissociável de uma política de valorização profissional dos professores para formação, carreira e condições de trabalho, [...] uma concepção formativa da docência que articula indissociavelmente a teoria e a prática, dentro de uma visão sócio-histórica, emancipadora e inclusiva, defendida pelas entidades acadêmicas do campo da educação

3.4. Uma universidade para o empresariado: future-se!

O Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras (FUTURE-SE) foi apresentado pelo MEC às IFES em 17 de julho de 2019.

Segundo o MEC, a finalidade do Programa FUTURE-SE é fortalecer a autonomia administrativa e financeira das IFES via parceria com Organizações Sociais (OS) e do fomento à captação de recursos próprios. Aquele Programa tem sua estrutura em três eixos, a saber: 1) Gestão, Governança e Empreendedorismo; 2) Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação; e, 3) Internacionalização. A adesão ao Programa depende de decisão das Universidades.

À época, a UnB, por meio de seu Conselho Universitário (CONSUNI) emitiu um Relatório onde alertava sobre a grave situação orçamentária da Instituição, como é o caso de todas as IFES, sobre as quais o Projeto FUTURE-SE, ademais de não responder, lança as bases para a solução do problema das Universidades ao mercado (UnB, 2019).

No caso em tela, já submetida aos limites orçamentários impostos pela Emenda Constitucional (EC) n. 95, de 15 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016a), atualmente, a UnB sofre ainda mais com o grave bloqueio dos recursos previstos nas Leis Orçamentárias Anuais (LOAs) de, em média, 30% dos recursos orçamentários na Fonte Tesouro para custeio e aproximadamente 56% na Fonte Tesouro para investimento. A IFES em questão, em seu Relatório, declara que a “análise do Programa Future-se não pode, portanto, ser dissociada da análise desta conjuntura que afeta gravemente as IFES brasileiras, que não somente limita as perspectivas de futuro dessas instituições, mas que ameaça a plena realização de suas atividades-fim no curto prazo” (UnB, 2019. p. 3).

Entretanto, há muito tempo as Universidades já se encontravam em processo de apropriação do espaço de ensino e pesquisa públicos via parcerias com setores privados, devidamente autorizados pela Lei da Inovação – Lei n. 10.973, de 02 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004) –, posteriormente aperfeiçoada pela Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de 2016 (Brasil, 2016b), que o FUTURE-SE consolida como fundamental via eixo Gestão, Governança e Empreendedorismo.

Ainda em seu Relatório e como fundamento para sua rejeição, a UnB (2019, p. 13) reitera que:

Em seu primeiro artigo, o Projeto de Lei do programa informa ser finalidade do Programa Future-se “o fortalecimento da autonomia administrativa e financeira das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, por meio de parceria

com organizações sociais e do fomento à captação de recursos próprios”. Em havendo adesão das IFES, assumem o compromisso de: i) estabelecer parceria com a organização social (OS) a ser contratada pelo MEC para que essa dê o suporte à execução de atividades relacionadas aos três eixos do programa (gestão, governança e empreendedorismo; pesquisa e inovação; e internacionalização); ii) aderir ao Sistema de Governança a ser indicado pelo MEC; iii) adotar programa de integridade, mapeamento e gestão de riscos e controle interno, além de submeter-se a auditoria externa.

A saber, a quebra absoluta do princípio da Autonomia Universitária, previsto na Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988).

3.5. As disputas no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação(FUNDEB): financiamento de políticas públicas executadas pelo Estado ou financiamento de serviços públicos ofertados pelas empresas

Compõe ainda o panorama geral da ofensiva de destruição das políticas públicas de educação perpetradas pelo Governo Federal a temática do financiamento, tendo como palco da disputa o CN e, como objeto da disputa, o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) – Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2007) –, que regulamentou o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT).

Tal ditame estabelece, em seu art. 48, in verbis: “Art. 48. Os Fundos terão vigência até 31 de dezembro de 2020”. Nesse sentido, caso não seja renovado até a data em questão, restará extinto, colocando em risco o financiamento público da Educação Básica brasileira.

O debate sobre o novo FUNDEB está em curso por meio de diversas Propostas de Emenda à Constituição (PECs) em tramitação no CN. A PEC n. 15, de 2015, é aquela que centraliza e concentra os elementos mais importantes para atender às necessidades da Educação Básica na próxima década.

Atualmente, aquele Fundo é responsável pela manutenção de cerca de mais de 90%

das matrículas da Educação Básica, segundo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socio-Econômicos (DIEESE), em análise emitida por meio de Nota Técnica, conforme se segue:

O Fundeb é a principal fonte de financiamento da educação básica e inclui todas as modalidades e etapas de ensino regular (creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio); ensino indígena e quilombola; Ensino de Jovens e Adultos (EJA); educação especial; e vagas em creches conveniadas do poder público municipal. As receitas destinadas ou vinculadas ao Fundeb advêm de impostos e transferências dos estados e municípios e, quando não atingido o valor mínimo nacional, de complementação da União.

[...]

A análise da execução orçamentária dos 5.198 municípios examinados nesta Nota Técnica, que representam cerca de 93% do total dos municípios brasileiros e onde estão 97% das matrículas da rede municipal da educação básica, possibilita constatar que, se o Fundeb acabasse hoje:

- mais de 3.700 municípios - ou 71% do total de municípios analisados - teriam seus investimentos em educação básica reduzidos; e
- 20,7 milhões de estudantes da educação básica em escolas municipais seriam prejudicados, o que corresponderia a aproximadamente 94% dos estudantes das escolas municipais examinadas (DIEESE, 2020, p. 3).

Conforme as entidades que acompanham diretamente a temática no CN e o debate na sociedade (a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação – FINEDUCA, por exemplo), as controvérsias e os conflitos encontram-se demarcados sobre o projeto de educação que mobiliza a correlação de forças na discussão do novo FUNDEB, pressionadas direta e indiretamente pelo MEC que, na sua essência tem por base a diminuição do papel do Estado no financiamento, reduzindo sua contribuição ao Fundo em questão.

A principal disputa se refere à constitucionalização do percentual de vinculação à educação pública de receitas oriundas da exploração de petróleo, gás e minérios, previstas no §1º do art. 20 da CF de 1988 – na prática, são novas receitas para a educação, inclusive, com o intuito de financiar a complementação da União no patamar de 40% do total dos fundos estaduais. O Governo Bolsonaro, no entanto, não apoia a medida e não permite avançar o debate. Até agora, com uma proposta ainda incerta, a presente gestão defende aumentar para 15% a contribuição ao FUNDEB. Observe-se que ao final da redação do presente artigo ainda não havia sido votado o tema, no CN.

Outro ponto em destaque diz respeito à proposta que pretende alterar os percentuais de partilha da cota-parte do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) municipal, aumentando a parcela discricionária de 25% para 35% do total do imposto transferido. Porém, dessa nova porcentagem, ao menos 10% terá que ser repassada aos municípios com base em indicadores de melhoria nos resultados de aprendizagem e de aumento da equidade, considerado o nível socioeconômico dos educandos. Na avaliação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) (s.d.), critérios que levem em conta aspectos meritocráticos das redes de ensino (melhoria de indicadores de qualidade e equidade no atendimento público escolar) e o nível socioeconômico dos estudantes tenderão a aprofundar as mazelas das redes de ensino (e de escolas) que se encontram em estágios menos avançados de qualidade e equidade.

3.6. Educação do Campo para o empresariado

Santos (2018) analisou os primeiros retrocessos impostos pelo Governo Temer às políticas agrárias. O desmonte do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), sua unificação com o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e a consequente transformação do órgão em uma Secretaria Especial do novo Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA) rebaixou a sua importância política, revelando o rebaixamento da temática entre as prioridades do novo governo.

Já no Governo Bolsonaro, o desmonte se consolidou. A Reforma Agrária e a agricultura familiar não apenas perderam importância, mas foram incorporadas ao Ministério da Agricultura, Agropecuária e Abastecimento (MAPA) – historicamente controlado pelos ruralistas. O INCRA passou a ser subordinado a uma Secretaria de Assuntos Fundiários, dirigida por um expoente da antiga União Democrática Ruralista (UDR), de triste memória para os camponeses brasileiros.

No que tange ao PRONERA, com o golpe de 2016 evidenciaram-se sinais de estancamento na implementação de novos projetos, congelamento orçamentário e outras ofensivas. A Figura 1, a seguir, bem demonstra sua situação conforme imagem na próxima página.

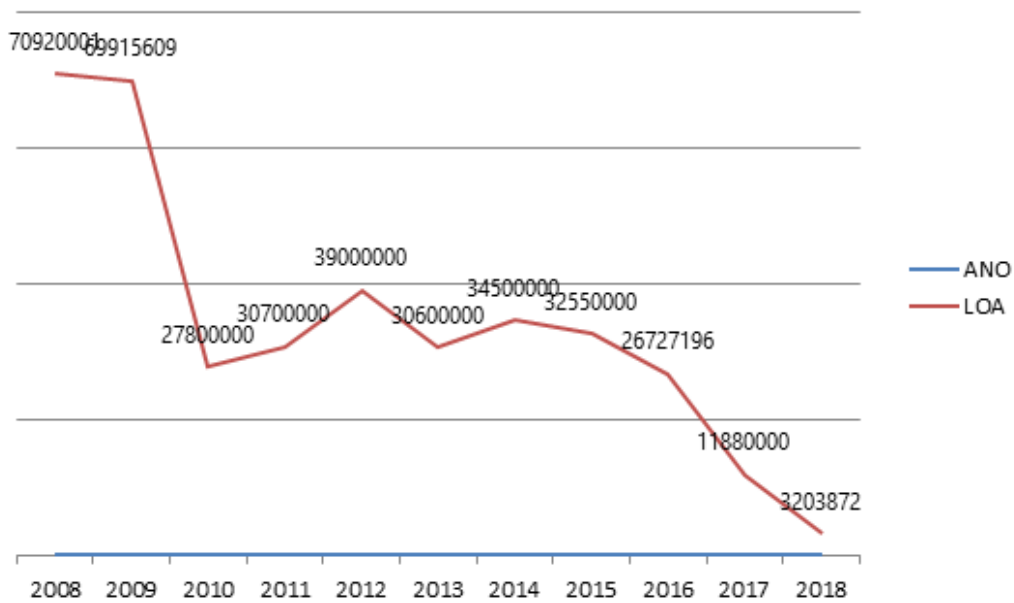


Figura 1 – Orçamento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – período 2008-2018

Fonte: Melo, 2020, p. 29.

Em 2019, o Projeto de Lei Orçamentária Anual (PLOA) previu um orçamento de R\$ 2.000.000,00 (dois milhões de reais), seguido do mesmo orçamento no PLOA 2020.

Conforme exposto na Figura 1, vale destacar que já no período 2009-2010 se deu uma brutal perda orçamentária.. Nesse intervalo de tempo, o PRONERA sofreu uma ofensiva do TCU que, em razão de denúncia ao MPF do Estado do Mato Grosso – que, embora não tenha concluído por nenhuma irregularidade –, recomendou àquela Corte a proibição da utilização do instrumento de Convênio e de participação de movimentos sociais como participantes dos projetos, por não configurarem-se como entes da administração pública. O TCU acatou a recomendação do MPF e emitiu determinação ao INCRA para que cumprisse tais vedações.

A determinação do TCU causou forte impacto sobre o processo de celebração de dezenas de convênios com universidades estaduais e municipais e outras entidades educacionais não públicas. O processo de revisão do Acórdão demorou três anos e foi revogado somente ao final do ano de 2011, graças à ampla mobilização de reitores,

professores e parlamentares junto à Corte em questão. A não execução orçamentária do Programa, em razão do impedimento da celebração de convênios, levou o Ministério da Fazenda (MF), à época, a diminuir o aporte orçamentário ao Programa. Posteriormente a isso, com a retomada dos convênios, aos poucos, o Programa foi recuperando orçamento, embora não tenha retornado aos patamares do período 2003-2008.

Na esteira da destruição atual, em 20 de fevereiro de 2020, o Governo Bolsonaro publicou o Decreto n. 10.252, que alterou a estrutura regimental do INCRA (Brasil, 2020a). Tal mudança trouxe consigo profundas alterações na natureza do órgão e seu papel na política agrária. Até então, aquele órgão cumpria com importante função de formulação de políticas públicas e nos Governos Lula e Dilma, voltado principalmente para as políticas de desenvolvimento dos assentamentos. Com o ditame, o INCRA perdeu a função supramencionada, estando subordinado ao MAPA, perdendo um importante papel na elaboração de políticas de destinação de terras públicas e todas as atribuições concernentes à seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária, além da normatização sobre a identificação e demarcação de terras remanescentes de quilombos.

O Decreto n. 10.252/2020 também excluiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do PRONERA (Brasil, 2020a).

Uma ampla movimentação do FONEC e a pressão de um conjunto de instituições com base na previsão legal do PRONERA como política pública, previsto no Decreto n. 7.352/2010 (Brasil, 2010), fez com que o Governo Federal recuasse e o Programa voltasse à estrutura, ainda que por mera formalidade, mantendo excluída a estrutura anterior.

Mas não só de “desconstrução” vive o Governo no campo em questão. A desconstrução pelas quais passam as políticas públicas de educação, tal como as conhecemos e, em particular, a Educação do Campo, carregam o evidente propósito de eliminar qualquer resquício de resposta do Estado às expectativas dos setores populares organizados na perspectiva de construção das condições de autonomia dos trabalhadores. Trata-se, igualmente, de instituir políticas subalternas à lógica do capital no campo.

Em 11 de março de 2020, o MAPA publicou no Diário Oficial da União (DOU) a Portaria n. 27 que, *in verbis*: “Institui o Programa de Residência Profissional Agrícola, o qual trata de qualificação técnica, união da teoria e da prática, para jovens dos cursos de ciências agrárias e afins” (Brasil, 2020b, n. p.). Nessa esteira, *in verbis*:

Art. 1º Fica instituído o Programa Residência Profissional Agrícola, desti-

nado a qualificar jovens estudantes e recém-egressos dos cursos de ciências agrárias e afins, de nível médio e superior, através de estágio ou residência mediante treinamento prático, orientado e supervisionado.

§ 1º O Programa será promovido pela Secretaria de Agricultura Familiar e Cooperativismo - SAF, por meio de parcerias com instituições de ensino de nível técnico, médio e superior, públicas e privadas sem fins lucrativos, com transferência de recursos na forma da lei.

§ 2º Os alunos residentes realizarão atividades práticas dentro das funções inerentes à respectiva formação profissional, devidamente supervisionadas e acompanhadas por profissional técnico habilitado com formação na área de atuação.

[...]

Art. 2º O programa terá como objetivos:

[...]

II - qualificar profissionais para assistirem ao pequeno, ao médio e ao grande produtor rural;

[...]

VI - possibilitar a inserção dos jovens recém-formados no mercado de trabalho do agronegócio;

VII - aproximar o universo acadêmico às unidades produtivas, por meio do intercâmbio de conhecimento e de tecnologias, de forma que possam contribuir mutuamente para o crescimento do agronegócio (Brasil, 2020b, n. p.) (grifo meu).

Conforme o exposto, os grifos outrora destacados cumprem com o objetivo de acentuar a abordagem e concepção da normativa, em clara contraposição a uma política pública implementada em 2004, pelo MDA, denominada Residência Agrária.

O Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação de Profissionais para Assistência Técnica, lançado em 2004 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, foi concebido a partir da necessidade de formar Especialistas das Ciências Agrárias para atuação nas áreas de Reforma Agrária e Agricultura Familiar.

A formação profissional idealizada para o Residência Agrária foi concebida considerando-se a materialidade do trabalho nas áreas de Reforma Agrária e Agricultura Familiar, a partir dos desafios concretos que a escolha política e ideológica para a construção de um modelo de desenvolvimento rural diferente do hegemônico (principalmente das consequências sociais e ambientais que produz) coloca para a execução de políticas públicas (Molina et al., 2009, p. 17).

Posteriormente, o Programa foi incorporado ao PRONERA como uma ação respon-

sável por uma histórica parceria com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) envolvendo recursos da ordem de R\$ 40.000.000,00 (quarenta milhões de reais), que financiou 50 projetos envolvendo 360 estudantes das mais diversas áreas do conhecimento em cursos de Especialização.

O próprio nome do Programa lançado pelo MAPA em 2020 – Residência Profissional Agrícola –, bem como as concepções de treinamento prático, assistência, inserção no mercado de trabalho e agronegócio destacados entre os objetivos do Programa, no governo atual, demarcam seus objetivos e sua natureza de subalternidade do processo formativo que devem conter as políticas educacionais de formação técnica.

A instituição dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas universidades e IFs, ainda no Governo Lula, sinalizou um passo importante, junto com as vagas para contratação de professores efetivos. Porém, em 2017, o MEC cancelou o financiamento adicional direto para a manutenção dos estudantes naqueles cursos. A nova condição, aliada às determinações constantes da EC n. 95/2016, que congelou o teto de investimentos do Governo Federal por 20 anos, já causa incertezas sobre a continuidade dos cursos em tela várias universidades, dada a sua organização em regime de alternância, o que exige infra-estrutura e orçamento para alojamento e alimentação. Ademais, tem-se a redução orçamentária e os contingenciamentos de orçamento constantes que impactam na concessão da bolsa permanência aos estudantes – este último, requisito fundamental para assegurar que os estudantes possam se deslocar ao ambiente universitário desde suas comunidades (normalmente, longínquas).

No primeiro ano de governo Bolsonaro, internamente ao MEC, verificou-se a desconstrução dos instrumentos de gestão das políticas com atenção à diversidade, construída com as populações do campo, populações negras, povos indígenas e LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queers...). A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), que agregava todas as pautas dos sujeitos supramencionados foi extinta e substituída por uma Secretaria de Modalidades Especiais (SEMESP), comprometendo definitivamente a continuidade daquelas políticas. Assim, o princípio da educação como direito subjetivo, o paradigma da diversidade e o reconhecimento das ciências humanas e sociais vão sendo eliminados progressivamente das políticas de educação e pesquisa. Foi o caso do fim do PIBID Diversidade e, recentemente, do lançamento do Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) excluindo as ciências humanas e sociais.

4. Conclusões provisórias: todos os avanços da marcha do capital sobre a educação têm algo em comum entre si e a educação do campo?

O que todas as políticas educacionais aqui referidas, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, e o novo modelo de organização das instituições de ensino em todos os níveis têm em comum entre si é que respondem a uma concepção neoliberal na educação, a um Estado mínimo na gestão e a um espaço para ampliação do conservadorismo na sociedade; ou seja, a um controle ideológico.

Nessa perspectiva de totalidade, como análise das complexas determinações que envolvem cada uma das questões supramencionadas, não há contradição entre neoliberalismo e conservadorismo, uma vez que aos neoliberais importa abrir mercado. Aos conservadores interessa o neoliberalismo porque consideram excessiva a intromissão do Estado no “alinhamento ideológico” do ensino e gostariam de escolher e intervir diretamente nas escolas, a fim de disputar seus valores conservadores. Suas escolhas adviriam da oferta do mercado.

Quando da análise das mudanças ditadas pelas novas políticas de financiamento (FUNDEB), das novas orientações para o Currículo Escolar (BNCC), das novas diretrizes para a formação de professores – que impacta a Licenciatura em Educação do Campo –, do modelo empresarial de gestão de universidades e IFs (FUTURE-SE), do novo Ensino Médio e da asfixia do PRONERA, é possível observar que não se limitam a meras propostas de austeridade fiscal e redução de gastos.

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência.

[...]

O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o “empreendimento” que expressa o “empreendedorismo” dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a “empresa”.

Com tal concepção, o Estado é o principal inimigo da geração de qualidade social [...] e impede o funcionamento da lógica do mercado, devendo, portanto, ser reduzido a um mínimo – e mais importante – sem possibilidade de interferir no mercado, o que atrapalharia sua lógica natural (Freitas, 2018, p. 31).

Tem-se aí a tese de orientação da ação política e dos atuais gestores governamentais. E para determinar essa lógica por dentro do Estado brasileiro, não se revelaram quaisquer escrúpulos em ferir a democracia, por parte daqueles que, em 2016, articularam um golpe e manobram uma eleição presidencial para eleger, em 2018, o ex-deputado Jair Messias Bolsonaro.

Para estas forças que se impuseram hegemonicamente, há um rol de condições derivadas de princípios que devem ser implementados, ou seja, faz-se importante:

[...] impedir os processos de organização social dos mais desfavorecidos; não transferir impostos para os menos favorecidos e barrar os processos de redistribuição de renda; destruir a organização dos trabalhadores, a atuação dos sindicatos e confederações; destruir a atuação e organização dos sindicatos e confederações; destruir a atuação e organização dos movimentos que lutam pelos direitos humanos; [...] privatizar tudo que for possível; propor formas de proteção constitucional quase que irrevogáveis, que evitem o impacto de eventuais decisões contrárias ao livre mercado, entre outras (Freitas, 2018, p. 27).

A meritocracia e a mercantilização é que orientam as políticas do governo atual, em especial, do MEC. Segundo as teses neoliberais, as desigualdades sociais e educacionais são decorrentes da falta de esforço individual e, para superá-las, é preciso inserir crianças e jovens em uma lógica concorrencial que legitimará o vencedor, mas também o perdedor.

Nesse viés, as instituições de ensino são compelidas para o modo empresa, estruturando-se na lógica de uma empresa. Daí, a necessidade de padronização – por meio de uma base curricular com ênfase no ensino de habilidades básicas em leitura e matemática e ciências naturais – e controle – por meio de testes censitários e provas regulares desses conhecimentos.

Mas, a situação vai além porque essas instituições de ensino sendo públicas com gestão pública, segundo os neoliberais, não serão capazes de fazer a gestão adequada desses processos, de acordo com as necessidades do mercado. Porque o Estado, a gestão pública, atrapalham! Daí, a necessidade de compartilhar a gestão de modo que atenda suas necessidades e seus interesses na sua totalidade. E no caso do Brasil, já se tem a Base Curricular, já se tem os testes e as provas. E em complementação do círculo, é necessário garantir que o ensino e o material didático também sejam produzidos pelas empresas – processo que já se desenvolve a passos largos pelos sistemas de ensino país afora.

Para tanto, é necessário que:

A educação seja isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. [...] secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto nas condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável” promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo (Freitas, 2018, p. 37).

Por essa razão se justifica a necessidade de, igualmente, alterar a base nacional de formação de professores e transformar a formação em caráter meramente técnico e didática, excluindo toda a formação teórico-pedagógica, além de submeter os sujeitos em questão a testes, como condição para que sejam considerados aptos a gerir processos privatizados. Afinal, não será necessário, nessa lógica, um professor que pense, que planeje desde as necessidades e os desafios dos estudantes, das famílias e das comunidades. Basta que seja um tutor de um processo que já vem pronto, embalado em um pacote que vem por encomenda.

O único propósito do Projeto em questão é, segundo Freitas (2018, p. 40), “destruir a educação pública de gestão pública”, porque o próximo passo é entregar a gestão completa das escolas para as OSs – instituições privadas financiadas com recursos públicos.

Tal movimento, denominado Reforma Empresarial da Educação, adotando a denominação de Freitas (2018), vem se desenvolvendo em vários países, há décadas, sendo sua adoção ampla nos Estados Unidos da América (EUA) e no Chile. As análises daquele autor apontam que, no caso do Brasil, o golpe de 2016 acelerou sua implantação. Nesse ínterim, com o Governo Bolsonaro e com o Ministro da Economia, Paulo Guedes⁴, já se tem os requisitos necessários – o que explica a velocidade com que as mudanças ocorrem.

De fato, a concepção em questão transformada em política oficial e as políticas implementadas até o presente momento são cruciais para a Educação do Campo, em uma fase de sua própria consolidação que exigiria ampliar e avançar nos espaços públicos para assegurar o direito à educação dos camponeses e assegurar o direito à educação com um projeto sócio-político-educacional antagônico ao vigente.

4 O Ministro da Economia, Paulo Guedes, atuou no Chile, durante a ditadura militar – período de implementação dessa política – e figurava entre os chamados Chicago Boys. Tratava-se de um grupo de economistas formados na Universidade de Chicago, responsáveis pela política econômica na ditadura de Pinochet.

A Carta-Manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA assim proclamou:

O protagonismo dos Movimentos Sociais Populares e Sindicais do campo, aliados aos realizados pela Educação Básica e Superior de todo o país, juntos na luta pelo direito à educação dos camponeses, foi capaz de construir um imenso patrimônio de práticas educativas, que não pode mais ser apagado, porque fincou raízes dentro de nós: construímos juntos uma nova forma de educar.

[...]

Nossas práticas educativas compreendem a imprescindível necessidade de superação da sociabilidade gerada pela sociedade capitalista, cujo fundamento organizacional é a exploração do ser humano sob todas as formas, a geração incessante de lucro e a extração permanente de mais-valia. Ao contrário desta perspectiva, nossas práticas educativas têm como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, na qual o fundamento encontra-se pautado na superação da forma capitalista de organização do trabalho, na associação livre das/os trabalhadoras/es, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza construída coletivamente pelos seres humanos. Cultivamos exatamente estas concepções e ações nos últimos vinte anos, que afrontam as classes dominantes [...]. (Santos, 2020. p. 311).

O projeto vigente, que reverbera nos sistemas públicos estaduais e municipais e nas universidades, não somente é antagônico à Educação do Campo, mas se apresenta como um obstáculo à sua realização, se esta não for capaz de mobilizar as forças políticas que permitiram os avanços conquistados nas primeiras décadas do século XX.

O principal obstáculo, no entanto, segue sendo o acesso à escola, ou seja, a existência de escolas no campo, nos territórios quilombolas, territórios indígenas, assentamentos... A meritocracia, materializada nos sistemas regulares de avaliação como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que orientam os investimentos dos sistemas de ensino, tende a ampliar o fechamento de turnos, turmas e escolas no campo pelo requisito de não atendimento à qualidade estabelecida pelos parâmetros do modelo escola-empresa.

O patrimônio edificado pela Educação do Campo – nos movimentos e organizações sociais e sindicais populares; nas universidades e IFs; nas escolas do campo; entre os professores da Educação Básica e do Ensino Superior; nas relações com as instituições públicas (parlamento, governos estaduais e municipais, parcelas do Ministério Público (MP) e nas políticas públicas – em um futuro próximo, entrará em confronto com seus maiores desafios, entre os quais, seguir afirmando que a educação pública é dever do Estado e deve ser estatal.

De fato, os mecanismos que vão se instituindo por meio das atuais políticas corrompem o conceito de educação pública e gratuita, de modo que a defesa simples desta consigna não comporta todo o complexo e arduo cipoal que se alastra no meio das políticas públicas educacionais, cujo objeto principal é o conceito de público. Para a Educação do Campo, este público deve ser também estatal. Tal afirmação pode parecer óbvia. Não é mais!

As escolas públicas do campo, para continuarem existindo, devem ressignificar e elevar seu posicionamento aos pontos de resistência ao projeto vigente. Para tanto, necessitam construir seu projeto próprio, conectadas com as comunidades, com os pais e mães e com os estudantes – únicos sujeitos capazes de, juntamente com os professores, fazer frente aos desafios, tratá-los, compreendê-los e construir os instrumentos necessários para superá-los.

Nesse horizonte, a palavra de ordem “Fechar Escola é Crime!” adquire extrema relevância, em um contexto histórico gravíssimo de fechamento das escolas do campo, tal como referenciado em Alentejano e Cordeiro (2020), que informam, de acordo com os dados do Censo Escolar INEP/ MEC, o fechamento de 80 mil escolas no campo nos últimos 21 anos.

In conclusão, o FONEC, juntamente com os Fóruns, Comitês e Articulações de Educação do Campo nos Estados, no tempo vigente, é uma força importante de organização de todos os sujeitos sociais da Educação do Campo que conquistou reconhecimento na sociedade, nas instituições e nos sistemas de ensino, além de grupos de pesquisa. Suas tarefas se ampliaram e, atualmente, em um ambiente político determinado por avanços dos setores conservadores sobre todos os territórios, deve constituir-se, para além de força organizativa, em espaço de elaboração política e mobilização da esperança.

Referências

ALENTEJANO, P.; CORDEIRO, T. **80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos**: quase 4 mil escolas por ano!!!!. Rio de Janeiro, 2020. (mimeo).

ARROYO, M. Prefácio. In: SANTOS, C. A. et al. (Orgs.). **Dossiê Educação do Campo**: Documentos 1998-2018. Brasília: Editora UnB, 2020, p. 11-29. No prelo.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – ANFOPE. **Contra a descaracterização da formação de professores:** Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015. S. d. Disponível em: <<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2019/10/Nota-entidades-forma%C3%A7%C3%A3o-atual-v.14out.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 maio 2020.

_____. **Decreto n. 10.252, de 20 de fevereiro de 2020.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, 2020a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm>. Acesso em: 06 maio 2020.

_____. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 06 maio 2020.

_____. **Lei n. 10.973, de 02 de dezembro de 2004.** Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm>. Acesso em: 06 maio 2020.

_____. **Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis ns. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 06 maio 2020.

_____. **Lei n. 13.243, de 11 de janeiro de 2016.** Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação e altera a Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004, a Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980, a Lei n. 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei n. 12.462, de 4 de agosto de 2011, a Lei n. 8.745, de 9 de

dezembro de 1993, a Lei n. 8.958, de 20 de dezembro de 1994, a Lei n. 8.010, de 29 de março de 1990, a Lei n. 8.032, de 12 de abril de 1990, e a Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012, nos termos da Emenda Constitucional n. 85, de 26 de fevereiro de 2015. Brasília, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13243.htm#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20Lei%20estabelece%20medidas,Pa%C3%ADs%2C%20nos%20termos%20dos%20arts.>. Acesso em: 06 maio 2020.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis ns. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm>. Acesso em: 06 maio 2020.

_____. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 2016c. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 06 maio 2020.

_____. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. Gabinete da Ministra. **Portaria n. 27, de 11 de março de 2020.** Institui o Programa de Residência Profissional Agrícola, o qual trata de qualificação técnica, união da teoria e da prática, para jovens dos cursos de ciências agrárias e afins. Brasília, 2020b. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-27-de-11-de-marco-de-2020-247537214>>. Acesso em: 03 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 02, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEM>.

BRODE2017.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução n. 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 06 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 06 maio 2020.

CARTER, M. Desigualdade social, democracia e Reforma Agrária. In: STEDILE, J. P. (Org.). **Experiências históricas de Reforma Agrária no mundo**. São Paulo: Expressão Popular, 2020, p. 29-40.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO - CNTE. **Quadro comparativo: FUNDEB vigente e PEC 15/2015**. S. d. Disponível em: <https://cnte.org.br/images/stories/2019/2019_10_31_quadro_fundeb.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIO-ECONÔMICOS - DIEESE. **Impactos do fim do Fundeb no financiamento da rede de educação básica pública municipal**. S. l., fev. 2020 (Nota Técnica 219). Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/notatecnica/2020/notaTec219Fundeb.html>>. Acesso em: 09 maio 2020.

FREITAS, H. C. L. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**, editorial, v. 4, n. 1, p. 1-3, 2020. Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/viewFile/1711/1328>>. Acesso em: 06 maio 2020.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - FONEC. Reunião Ampliada do FONEC. **Relatório Final**. Brasília, set. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Tabela 1209, população por grupos de idade**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/1209#resultado>>. Acesso em: 06 maio 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. **II PNERA: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília, jun. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Brasília, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 06 maio 2020.

MELO, C. C. Os 20 anos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a importância do tripé movimentos sociais – instituições de ensino – INCRA. In: GUEDES, C. G. (Org.) **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília, 2020. p.21-32.No prelo.

MOLINA, M. C.; ESMERALDO, G. G. S. L.; NEUMANN, P. S.; BERGAMASCO, S. M. P. P. (Orgs.) **Educação do Campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária**. Brasília: MDA, 2009. (NEAD Experiências 2)

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA – MST. Programa Agrário do MST: lutar, construir Reforma Agrária popular. In: VI Congresso Nacional do MST, fev. 2014. **Anais...** 2014. Disponível em: <<https://mstbrasilien.de/wp-content/uploads/2014/02/Cartilha-Programa-agr%C3%A1rio-do-MST-FINAL.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PNAD Contínua 2018: educação avança no país, mas desigualdades raciais e por região persistem. In: **Agência IBGE Notícias**, 19 jun. 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>>. Acesso em: 06 maio 2020.

POMAR, V. Ensaio sobre como abrir novamente a janela. **Revista IHU on-line**, abr. 2018. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/578080-ensaio-sobre-como-abrir-novamente-a-janela-artigo-de-valter-pomar>>. Acesso em: 06 maio 2020.

SANTOS, C. A. A reforma do Ensino Médio e o projeto conservador. **Revista Esquerda Petista**, n. 6, p. 34-38, fev. 2017. Disponível em: <<https://pt.calameo.com/read/001810147992b76c86cc7>>. Acesso em: 06 maio 2020.

_____. O golpe e a cassação do direito fundamental dos camponeses à Educação do Campo. **Revista OKARA: Geografia em Debate**, v. 12, n. 2, p. 322-433, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/okara/article/view/41323/20698>>. Acesso em: 06 maio 2020.

_____ et al. (Orgs.) **Dossiê Educação do Campo: Documentos 1998-2018**. Brasília: Editora UnB, 2020. No prelo.

STEDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária no Brasil: debate sobre a situação e perspectivas da Reforma Agrária na década de 2000**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB. **Análise preliminar do Programa Institutos e Universidades Empreendedoras e Inovadoras – FUTURE-SE**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://noticias.unb.br/images/Noticias/2019/Documentos/02082019_Consumi460_RelatorioGTFuture-se.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.