



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**AILTON COTRIM PRATES**

**POLÍTICA E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NO GOVERNO DILMA ROUSSEF: BALANÇO DO  
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO –  
PRONACAMPO**

Salvador  
2014

**AILTON COTRIM PRATES**

**POLÍTICA E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NO GOVERNO DILMA ROUSSEF: BALANÇO DO  
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO –  
PRONACAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, na área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, Linha de Pesquisa Teoria Marxista, Pedagogia Socialista, Educação Física e Esporte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto

Salvador  
2014

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Prates, Ailton Cotrim.

Política e financiamento da educação do campo no Governo Dilma Rousseff :  
balanço do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo / Ailton  
Cotrim Prates. - 2014.

153 f. : il.

Orientadora: Prof. Dra. Elza Margarida de Mendonça Peixoto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação, Salvador, 2014.

1. Programa Nacional de Educação do Campo (Brasil). 2. Política e  
educação. 3. Educação rural - Finanças. 4. Educação - Finanças. I. Peixoto, Elza  
Margarida de Mendonça. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de  
Educação. III. Título.

CDD 370.91734 - 23 ed.

**AILTON COTRIM PRATES**

**POLÍTICA E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO DO  
CAMPO NO GOVERNO DILMA ROUSSEF: BALANÇO DO  
PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – PRONACAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia, na área de concentração Educação, Sociedade e Práxis Pedagógica, Linha de Pesquisa Teoria Marxista, Pedagogia Socialista, Educação Física e Esporte, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 26 de maio de 2014.

Elza Margarida de Mendonça Peixoto – Orientadora \_\_\_\_\_  
Doutora em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas  
Universidade Federal da Bahia

Celi Nelza Zulke Taffarel \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas  
Universidade Federal da Bahia

Marize Souza Carvalho \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Centro Universitário Jorge Amado

A

“Dona” Maria e “Seu” Nelson.

Meus pais, representantes da classe trabalhadora, que não tiveram acesso à educação por serem trabalhadores do campo, mas fizeram de tudo para que seus filhos não tivessem o mesmo “destino”.

Vos dedico!

## AGRADECIMENTOS

Tarefa difícil, a de agradecer ao completar uma jornada tão longa, iniciada a quatro anos atrás, quando decidi sair de minha pequena cidade do interior da Bahia, Caculé, para tentar dar continuidade à vida acadêmica. Caminho percorrido com colaboração de muita gente e vou fazer o esforço para agradecer a todos, mas tendo consciência do risco de cometer algumas injustiças.

A Cassiano Motta Fernandes, *Cass Jhones*, que me deu condições objetivas de me preparar para concorrer a uma vaga na pós-graduação *strictu sensu*, uma vez que o funil é muito estreito e sem o seu apoio não teria como trabalhar em um Estado (São Paulo) e estudar em outro (Paraná). Meus sinceros e eternos agradecimentos.

À minha família, que acata minhas decisões e me apoiam, de perto, ou de longe. Em especial, a Tadeu (irmão) que é uma força absurda em todos os momentos solicitados, à minha mãe, que desde a pré-escola fez o possível e o impossível para garantir os estudos dos filhos, mesmo analfabeta, ‘catava mamona’ na rua, para vender e garantir nosso material escolar e a Nil, minha filha, que ultimamente tem feito papel de mãe, garantindo a sobrevivência material.

Aos amigos, os antigos e os novos, que são um porto seguro, de incentivo através da confiança inabalável na minha capacidade.

A Girlâneo da Natividade, *Gil*, que na reta final da dissertação foi o amparo e o suporte para que eu pudesse entregar o ‘texto final’.

À Carolina Nozella, *Carol*, e Márcia Morshbacher, *Márcia*, com quem dividi minhas angústias profissionais, pessoais e familiares.

À Ivete, *Véu*, primeira acolhida em Salvador. Quem abriu as portas de sua casa para que eu pudesse me estabelecer.

A Diogo Costa, leitor ‘externo’ do texto, que colaborou com sua sagacidade, apesar de tão pouca idade.

À Elza, querida orientadora. Tenho consciência plena de que não soube aproveitar todas as suas qualidades como orientadora e sua generosidade, desde Londrina, quando me levava pra almoçar com sua família e me deixava na rodoviária pra retornar a São Paulo, semanalmente.

Ao grupo Lepel, onde dou os meus primeiros passos como pesquisador, e a Celi Taffarel, o norte, o porto seguro, o símbolo da hombridade e dedicação à classe trabalhadora.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo financiamento dessa pesquisa.

Agradecimentos sinceros!

PRATES, Ailton Cotrim. Política e financiamento da Educação do Campo no Governo Dilma Roussef: balanço do Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo. 147 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

## RESUMO

Esta dissertação tem como objeto a Política de financiamento da Educação do Campo, delimitada ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC). A partir análise dos indicadores educacionais referentes à Educação do Campo, observamos um quadro de más condições na estrutura física das escolas, problemas na formação inicial e continuada dos professores, grande distorção idade-série, dentre outros. A partir dessa na análise foi identificado o **problema de pesquisa**: Quais são os avanços do Pronacampo do Ministério da Educação, em relação à Educação do Campo para a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo brasileiro? A partir do problema foram elaboradas as **questões de pesquisa**: Quais os âmbitos de atuação do Pronacampo?; Quais as fontes de financiamento do Pronacampo?; Quais os limites do Pronacampo na garantia de uma Educação do Campo que atenda aos anseios e reivindicações dos trabalhadores do campo? Considerando-se os problemas delimitados, no presente trabalho elencamos como **objetivo geral** de pesquisa: **identificar quais os âmbitos de atuação do Pronacampo, quais foram os avanços em relação à Educação do Campo até então oferecida pelo Estado Brasileiro e propor ajustes e mudanças para que o Programa seja uma possibilidade real de atendimento das reivindicações dos trabalhadores do campo**. Vislumbramos como **hipótese** a reflexão de que os limites do desenvolvimento da política de Educação do Campo do Governo Federal, através do PRONACAMPO se dão: (1) Pelo fato de que a Educação do Campo está inserida no cenário da educação brasileira, que tem ainda muitos obstáculos a superar para proporcionar uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora da cidade e do campo, caracterizada pela não organização em um sistema que possa combater as suas fragilidades, bem como não possuir um plano nacional de financiamento, articulado a esse sistema; e (2) A valorização do agronegócio e a concentração da propriedade da terra, em detrimento da agricultura familiar, não permitindo que a Educação dos trabalhadores seja prioridade, uma vez que a educação desse trabalhador sempre foi negligenciada pelo poder público. A análise crítica do programa evidencia os limites do Pronacampo para o desenvolvimento das ações necessárias ao financiamento da Educação do Campo brasileiro, demanda urgente para a formação dos trabalhadores do campo.

Palavras-chave: Programa Nacional de Educação do Campo. Política e educação. Educação rural – Finanças. Educação – Finanças.

PRATES, Ailton Cotrim. Policy and Rural Education funding in the government Dilma Rousef: Balance of the National Program of Rural Education - Pronacampo. 147 pp. ill. 2014. Master Dissertation – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

## ABSTRACT

This work is about the Rural Education Funding Policy, bounded to the National Program of Rural Education (PRONACAMPO), from the Department of Continued Education, Literacy, Diversity and Inclusion (SECADI) of the Ministry of Education (MEC). Based on the analysis of educational indicators for the Rural Education, we see a picture of poor conditions in the physical structure of schools, problems in initial and continued teacher training, big age-grade incompatibility, among other issues. From this analysis of the data collected, the research problem was identified: What are the advances of PRONACAMPO in relation to the field of Rural Education for the education of workers of Brazilian countryside? From the **problem research**, questions were elaborated: What are the PRONACAMPO areas activity?; What are the sources of financing for PRONACAMPO?; What are the limits of PRONACAMPO in ensuring a Rural Education that meets the aspirations and demands of rural workers? Considering the defined problems, in this study we list the general research objective: identifying what PRONACAMPO's areas of activity are, what the advances in comparison to the field of Education previously offered by Brazil have been, as well as proposing adjustments and changes to the program so that it have the possibility of meeting the claims of rural workers. We see as a hypothesis the reflection that the limits of the development of the Federal Government Rural Education Policy through the PRONACAMPO are defined: (1) By the fact that Rural Education is part of the scenario of Brazilian education, which still has many obstacles to overcome in order to provide an education that meets the interests of the working class of the city and countryside, characterized by not being organized in a system that can tackle their weaknesses and not having a national plan of financing associated to it; and (2) By the prestiging of agribusiness and land concentration, to the detriment of family farming, not allowing the education of workers to be a priority, since education of the worker has always been neglected by the government. A critical analysis of the program shows that the PRONACAMPO's limits for the development of actions, needed to finance the Brazilian Countryside Education, urgent demand for the training of field workers.

Keywords: National Program of Rural Education. Politics and education. Rural education - Finance. Education – Finance.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Orçamento Geral da União – Executado em 2012 – Total = R\$ 1,712 trilhão / 57
- Figura 2 Orçamento Geral da União (Executado em 2013) – Total = R\$ 1,783 trilhão / 57
- Figura 3 Orçamento Geral da União (Previsto para 2014) – Total = 2,383 Trilhões / 58
- Figura 4 Fundeb/2014: valor por aluno/ano, por UF, e valor mínimo nacional por aluno/ano / 71
- Figura 5 Fundeb 2014: Matrículas consideradas, por UF e esfera de governo (41 milhões) / 71
- Figura 6 Maquete Escola Padrão – 6 salas – Implantação Geral / 93
- Figura 7 Módulos Escolas do Campo / 94
- Figura 8 Maquete Escola Padrão 01 – 2 salas / 94
- Figura 9 Fundeb/2014: valor por aluno/ano, por UF, e valor mínimo nacional por aluno/ano / 104

## LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 Número de crianças e jovens nas idades próprias educacionais no Brasil – 2010 / 41
- Tabela 2 Percentual da população que não concluiu o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na idade própria / 42
- Tabela 3 Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade por Localização – 1996-2011 / 43
- Tabela 4 Média de anos de estudo da população de 18 a 24 anos de idade por Localização – 1996-2011 / 43
- Tabela 5 Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade e de 15 anos ou mais de idade, por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões – 2000-2010 / 44
- Tabela 6 Taxa de atendimento/demanda de atendimento – 2012 / 45
- Tabela 7 Estimativa do percentual do investimento público direto em Educação por nível de Ensino em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) – Brasil – 2000-2010 / 53
- Tabela 8 Matrículas estaduais e municipais do Fundef e do Fundeb / 68
- Tabela 9 Fundeb: Fatores de ponderação 2012 a 2014 – Valor mínimo nacional e valor aluno/ano 2014 – BAHIA / 70
- Tabela 10 Evolução do PIB em percentual de 1948-2013 / 102

## **LISTA DE QUADROS**

- Quadro 1 Organização dos níveis e etapas da educação brasileira / 39
- Quadro 2 Número de matrículas na educação brasileira, por níveis, etapas e modalidade, em 2011 / 40
- Quadro 3 Recursos financeiros para a Educação (CF 1988) / 50
- Quadro 4 Impostos e transferências que compõem o fundo – transferências nos três anos de efetivação – recursos da União para complementação / 67

## LISTA DE SIGLAS

Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
BCE	Banco Central Europeu
BM	Banco Mundial
BNDES	<i>Banco Nacional de Desenvolvimento</i> Econômico e Social
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CBCI	Câmara Brasileira de Construção Civil
CE	Comissão Europeia
Ceffa	Centro Familiar de Formação por Alternância
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Conaq	Comissão Nacional Quilombola
Consed	Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
Contag	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CPMF	Contribuição Provisória sobre a Movimentação ou Transmissão de Valores e de Créditos e Direitos de Natureza Financeira
DRU	Desvinculação de Receita da União
EC	Emenda Constitucional
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Emater	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
E-Tec	Programa Escola Técnica Aberta do Brasil
EUA	Estados Unidos da América
FEF	Fundo de Estabilização Fiscal
Fetraf	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	<i>Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação</i>
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FSE	Fundo de Social de Emergência

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
Gatt	Acordo Geral de Tarifas e Comércio
Gesac	Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
Incrá	<i>Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária</i>
Inep	Instituto Nacional Pesquisa em Educação
Ipes	Instituições Públicas de Ensino Superior
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPVA	Imposto Sobre a Propriedade de Veículos Automotores
Iterra	Instituto Técnico de Pesquisa e Reforma Agrária
ITR	Imposto Sobre a Propriedade Territorial Rural
ITCM	Imposto de Transmissão “Causa Mortis”
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Lepel	Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esportes e Lazer
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
MME	Ministério de Minas e Energia
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAR	Plano de Ações Articuladas
Parfor	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnaes	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Plano Nacional de Educação

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
Pnud	Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento
Procampo	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
ProlInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Renafor	Rede Nacional de Formação
Resab	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Seppir	Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial
SESu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Simec	Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação
Sinafor	Sistema Nacional de Formação
SNE	Sistema Nacional de Educação
TC	Tribunal de Contas
TCU	Tribunal de Contas da União
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UF	Unidade da Federação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	17
2	<b>ESTADO, POLÍTICA EDUCACIONAL E IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO.....</b>	28
2.1	A ORIGEM DO ESTADO.....	28
2.2	O PAPEL DO ESTADO NO CONTEXTO DO “NOVO-DESENVOLVIMENTISMO” E A POLÍTICA DO CAPITAL HUMANO.....	33
2.2.1	<b>Novo-desenvolvimentismo e o papel do Estado.....</b>	33
2.2.2	<b>A educação e a teoria do capital humano.....</b>	35
3	<b>ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E DEMANDA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E SEU FINANCIAMENTO.....</b>	39
3.1	ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E DEMANDA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	39
3.2	HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	45
3.3	O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA.....	48
3.3.1	<b>Financiamento da educação básica pública nas constituições federais e na LDB nº 9.394/96.....</b>	49
3.3.2	<b>Financiamento da educação básica pública nos Planos Nacionais de Educação (PNE).....</b>	52
3.3.3	<b>Financiamento da Educação Básica pública e sua relação com a financeirização do capital.....</b>	55
4	<b>A QUESTÃO AGRÁRIA, A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O PRONACAMPO.....</b>	73
4.1	A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL.....	73
4.2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL.....	80
4.3	O PRONACAMPO E A DEMANDA PELA EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL.....	88
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	109
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	113
	<b>ANEXO A - Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo: Documento Orientador.....</b>	119
	<b>ANEXO B - Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013.....</b>	138
	<b>ANEXO C - Programa Nacional de Educação do Campo – 2012.....</b>	142

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa trata do financiamento da educação do campo, através da análise do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), do Ministério da Educação em articulação com os demais ministérios parceiros. Foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE), da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Linha de Pesquisa “Teoria Marxista, Pedagogia Socialista, Educação Física e Esporte”, no Grupo de Pesquisa “Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Física, Esportes e Lazer – Lepel”, compondo um conjunto de estudos que tratam das Políticas públicas em educação através da pesquisa matricial “Problemáticas significativas da Educação Física/Ciências do Esporte: realidade e possibilidades abordadas através de pesquisa matricial”<sup>1</sup>, assim como se relaciona com a pesquisa sobre os “Pressupostos ontológicos, gnosiológicos e axiológicos da Concepção Materialista e Dialética da História: contribuições para o trabalho pedagógico, a formação dos professores, a produção do conhecimento e as políticas públicas em Educação e Educação Física”<sup>2</sup>.

No atual processo de intercâmbio entre nações, relações de trocas e negociações, a educação, no momento entendida como educação formal, principalmente, a pública, fornecida pelo Estado, sofreu, sofre e continuará sofrendo, influência do que ocorre no mundo (como qualquer outro aspecto, seja ele político, econômico, cultural, etc.). O discurso do “mundo globalizado” tem a intenção de deixar no campo da inevitabilidade as possíveis agruras que a opção pelo modo de produção capitalista venha nos oferecer como efeito colateral. Nas duas últimas décadas do século XX é este o discurso hegemônico do projeto neoliberal para a América Latina, o que justificaria a aceitação das adaptações sócio-políticas e econômicas impostas aos países dessa região (MELO, 2004, p. 28-29).

É necessário considerar que a partir de 2008 até os dias atuais, estamos em um tempo de agudização e de aprofundamento da crise do capitalismo, a tal ponto que as crises cíclicas, já sinalizadas por Marx em meados do século XIX, se dão em espaços menores de tempo, com intensidade cada vez maior e maior tempo de duração. As análises sobre o quadro de crise trazem perspectivas alarmantes que nos levam à necessidade de questionar se nós nos encontramos em um período de possibilidade da “revolução social” que Marx, entre 1844 e

---

<sup>1</sup> Pesquisa Matricial estruturante do Grupo Lepel/UFBA.

<sup>2</sup> Pesquisa subordinada à Pesquisa Matricial do Grupo Lepel/UFBA.

1867, apontou no conjunto de suas análises sobre o capitalismo, na pesquisa da “lei econômica do movimento da sociedade moderna” (MARX, 2013, p. 79).

Sobre esse aspecto Antunes (2011), na Introdução da obra *A crise estrutural do capital*, de Mészáros (2011), nos esclarece que as crises cíclicas se transformam numa crise estrutural, na medida em que os países centrais (desenvolvidos) recorrem à medidas de combates às crises recorrentes, que são insuficientes por conta do descompasso “*entre produção para as necessidades sociais e autorreprodução do capital*”, com duas consequências drásticas, a “precarização estrutural do trabalho [global] e a destruição da natureza” (p. 12, grifos do autor). Segundo Antunes (idem), para Mészáros, as crises deixaram de ser cíclicas e se configuram numa grande crise estrutural do capital, iniciada no final dos anos 1960, tendo como principais indicativos, as rebeliões de 1968, a queda da taxa de lucro e o início da reestruturação produtiva, em 1973.

Protestos na América Latina (notadamente no Chile, Bolívia e no Brasil) bem como em países europeus, da zona do Euro e Inglaterra, e Estados Unidos começam a ocorrer esporadicamente na sociedade civil europeia contra as medidas de austeridade (corte de gastos, redução de salários, pagamentos exorbitantes de juros, desemprego, etc.) impostas pelos organismos internacionais configuram um quadro de crise estrutural, como nos aponta Iasi:

Capital monopolista em crise, imperialismo, ofensiva anticomunista, criminalização dos movimentos sociais, decadência cultural, hegemonia da política pequeno-burguesa em detrimento da política revolucionária do proletariado, irracionalismo, neo-positivismo, misticismo, chauvinismos nacionalistas acompanhados ou não de racismo... Não se enganem. Só posso alertar, como certa vez fez Marx: ‘esta fábula trata de ti’. (IASI, 2013).

É indiscutível o descontentamento e a percepção por parte dos trabalhadores de que as promessas de um progresso para todos, de uma melhoria na qualidade de vida e um mundo melhor não se concretizará sob os auspícios do capitalismo.

Nesse momento, ressurgem com mais força alternativas até então consideradas pela maioria como ultrapassadas e que muitos anunciam não dão mais conta de explicar o mundo em que vivemos. Antunes (2011, p.9) sintetiza o conteúdo da obra de Mészáros, indicando que a crise aguda do capitalismo, no final da primeira década do século XXI, se dá num contexto de resgate de algumas possibilidades de alternativas para resolução dessa crise, após um período de estagnação de discussões sobre se existiriam essas alternativas ou tínhamos realmente chegado ao ‘fim da história’. As alternativas se dão no sentido de resgate de ideias

keynesianas (neokeynesianismo), antes ‘demonizadas’ e culpabilizadas pelas crises anteriores. Agora elas aparecem como solução, o “estatismo todo privatizado”.

Mészáros defende que o keynesianismo, traduzido pelo modelo do *welfare state*, e a experiência da URSS (e demais nações do Leste Europeu, chamadas por ele de “sociedades pós-capitalistas”) não foram exitosas porque o “ente político regulador [Estado] fora desregulado, ao final de um longo período pelo próprio sistema sociometabólico do capital” (idem, p.11). Esse sistema sociometabólico tem seu centro na tríade, interrelacionada, **capital, trabalho assalariado e Estado**, não sendo possível a superação do capitalismo sem a eliminação desses três pilares. E a necessidade de superação do modo de produção da vida no capitalismo se dá uma vez que a expansão capitalista assume proporções tais que a destruição do planeta é uma possibilidade,

Sua aguda investigação, debruçando-se ao longo de todo o século XX, o leva a constatação que o sistema de capital, por *não ter limites para a sua expansão*, acaba por converter-se numa processualidade *incontrolável* e profundamente *destrutiva*. [...] quando tudo passa a ser controlado pela lógica da valorização do capital, sem que se leve em conta os imperativos humanos-societais vitais -, a produção e o consumo supérfluos acabam gerando a corrosão do trabalho, com a sua conseqüente precarização e o desemprego estrutural, além de impulsionar uma destruição da natureza em escala global jamais vista anteriormente. (ANTUNES, p.11, grifos do autor)

Estamos em um mundo “[...] que tem no mercado o *deus regulador* do conjunto das relações sociais [...]” (FRIGOTTO, 2010a, p. 16, grifo do autor). Não podemos negar a hegemonia neoliberal e capitalista, mas não podemos negar também que estamos em um momento de contradições severas, de interesses diametralmente opostos na luta de classes que, mesmo “abduzida” dos debates amplos, da mídia, aparece entre “frestas” da parede de proteção do ideário neoliberal.

Nesta conjuntura fincamos posicionamento na luta de classes, na proposição de uma educação voltada aos interesses da classe trabalhadora, determinando-nos a pesquisar as políticas de financiamento para a educação dos trabalhadores do campo. No Brasil, a Educação do Campo surge nesta conjuntura de luta de classes. A educação do campo, aqui, é entendida segundo os “Cadernos didáticos sobre educação do campo” (UFBA, 2010), como resultante da luta de classes travada no campo, onde se opõem os trabalhadores, que vivem na e da terra, e os grandes empresários do agronegócio.

Para os autores dos “Cadernos Didáticos”:

A Educação do Campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de educação contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre

dominou a chamada “educação rural”), a favor da afirmação da educação como formação humana, omnilateral, que também pode ser chamada de integral, porque abarca todas as dimensões do ser humano. Também a Educação do Campo afirma uma educação emancipatória, vinculada a um projeto histórico, de longo prazo, de superação do modo de produção capitalista. Projeto histórico deve ser compreendido como o esforço para transformar, isto é, construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações, que é a capitalista (UFBA, 2010, p.15).

Essa luta é travada em todos os âmbitos, no cotidiano das escolas, na luta pela terra e na luta por uma legislação que garanta os direitos historicamente negados. Portanto, fez-se necessário nos apropriarmos dos preceitos legais que regem a Educação do Campo hoje. Na legislação, a Resolução nº 02, do Conselho Nacional de Educação (CNE), no seu artigo 1º, define como Educação do Campo:

[...] a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Essa Resolução, que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (BRASIL, 2008) não indica nenhuma fonte de financiamento, apesar de citar no seu artigo 10, que versa sobre planejamento da educação, parágrafo segundo, que:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008).

Não é possível atingir o padrão de qualidade sem definição clara de onde advirão os recursos para tal fim. Na Resolução nº 1/2002, do CNE, que “institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, há a sinalização das fontes de financiamento da Educação do Campo, no seu artigo 14, das fontes de financiamento da educação, apontando que “será assegurado mediante cumprimento da legislação a respeito do financiamento da educação escolar no Brasil” (BRASIL, 2002), se remetendo Constituição Federal (CF), às leis do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que no artigo segundo, parágrafo segundo, “determina a diferenciação do custo-aluno” (BRASIL, 2002). Mais uma vez não há indicação de aporte financeiro, de criação de fundo específico para garantir a qualidade da educação do campo, no respeito das suas especificidades.

Partindo da realidade concreta de que a escola do campo está mal estruturada, uma vez que apenas 5,2% dos estabelecimentos de ensino possuem bibliotecas; nem 1% (0,5%) possui laboratórios de ciências ou informática; 0,4% tem acesso à Internet; 8% possuem equipamentos de tv/vídeo/parabólica; apenas 58% possuem energia elétrica; 78% possuem algum tipo de esgotamento sanitário. Esse é o quadro atual das escolas e da Educação do Campo, segundo os dados do Instituto Nacional Pesquisa em Educação (Inep) de 2002 e o Pacto para o Desenvolvimento da Educação do Campo (2008), apontados por Chiarelli e Bezerra Neto (2011).

A formação dos profissionais e professores que atuam na Educação do Campo requer cuidado. Nossa conclusão é baseada nos indicadores que mostram que 9%, apenas, das funções docentes de 1ª à 4ª série possuem formação em nível superior (enquanto na zona urbana o percentual é 38%); 43,1% dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com Ensino Médio completo e 21,6% com Ensino Superior completo, frente a 75% e 56,4%, respectivamente, para o meio urbano; 53,1% dos professores de 5ª a 8ª séries com formação superior completa, frente a 87,5% para o meio urbano.

Quanto ao deslocamento, 67% dos 3,6 milhões de alunos(as) da zona rural são levados para escolas de zona urbana, situação que possivelmente se agravou com o fechamento sistemático das escolas do campo ocorrido na última década. Um cenário de pequenas escolas, onde 70% dos estabelecimentos de ensino da zona rural de Educação Básica possuem até 50 alunos, e 52% dos estabelecimentos de Ensino Fundamental possuem uma sala de aula apenas.

A escolaridade dos trabalhadores do campo suscita preocupação, pois a taxa de analfabetismo é de 25,8% no meio rural, frente a 8,7% no meio urbano; a média de anos de escolarização entre as pessoas de 15 anos ou mais de 4 anos, frente a 7,3 anos para o meio urbano; a distorção idade-série nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 41,4%, frente a 19,2% nas áreas urbanas.

Nesta conjuntura, faz-se necessário questionar qual o papel da Educação, principalmente do financiamento da Educação do Campo, objeto dessa reflexão. A Educação é um dos aspectos mais importantes nessa engrenagem capitalista, pois possibilita o reforço ideológico imprescindível, além de ser mercadoria, a educação produz a força de trabalho como mercadoria. Para essa análise nos pautaremos no Materialismo Histórico-Dialético, como teoria do conhecimento que nos dá subsídios para uma análise profunda da realidade. O movimento será em dois sentidos. Utilizando a teoria materialista histórica e dialética como

método científico de produção do conhecimento, pautando-nos pela apropriação do fenômeno, no caso dessa dissertação, do financiamento da Educação do Campo, através do seu movimento histórico, partindo do princípio de que é possível conhecer o mundo, a matéria, o materialismo é a explicação científica do mundo. O que Kopnin (1978) chama de enfoque filosófico ou lógico-gnosiológico. Em outro sentido foi feito um esforço de pensar por contradição, outra categoria importante do Materialismo Histórico-Dialético.

Para estudar o objeto em suas condições históricas e em sua totalidade, é necessário (CHEPTULIN, 1982) entender a contradição, como unidade e luta dos contrários como força motora de desenvolvimento. O que faz as coisas e fenômenos avançarem, passarem de um estágio de desenvolvimento a outro. As contradições, os aspectos e tendências contrários são próprios de todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva:

Os contrários, sendo aspectos diferentes de uma única e mesma essência, não apenas excluem-se uns aos outros, mas também coincidem entre si, e exprimem não apenas a diferença, mas também a identidade. E é unicamente graças a uma certa coincidência de sua natureza, graças à identidade que transparece pela sua diferença, que eles interpenetram-se e supõem-se uns aos outros, e que eles constituem uma contradição dialética. Assim, a identidade dos contrários é um momento da contradição, que é tão necessária, quanto sua diferença (CHEPTULIN, 1982, p. 287-288).

Contradição essa que se traduz, principalmente, no fato de quem produz grande parte dos alimentos consumidos pelos brasileiros, os camponeses, através da agricultura familiar, não tem acesso à uma educação de qualidade, socialmente referenciada e também não recebe um apoio financeiro suficiente, nem na mesma proporção que o agronegócio.

O que podemos observar nos dois níveis da educação brasileira, Educação Básica e Superior. Na Educação Básica, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica 2012 – Resumo Técnico (BRASIL, 2013a) 8.322.219 (16,5%) alunos foram matriculados na rede privada e na educação superior, de acordo com a Sinopse da Educação Superior 2012 (BRASIL, 2012b) das 2.416 Instituições de Educação Superior (IES), 2112 estão no setor privado, ou seja, 87%, da educação superior no Brasil é privada, e apenas 304 do setor público, distribuídas nas redes municipal, estadual e federal, o que corresponde a 12,6% das IES. Na Educação Básica houve um recuo na matrícula da educação pública de 1,9% e um aumento da rede privada de 5,1%, “seguindo a tendência de anos anteriores” (BRASIL, 2013a, p.14).

As pesquisas vêm demonstrando que a Educação do Campo no Brasil não tem se pautado numa educação para a classe trabalhadora porque nega ao trabalhador acesso ao que a humanidade produz de mais avançado, nem o ensino é ofertado com estrutura adequada às

necessidades específicas do campo e tampouco se percebe uma ampliação de atendimento da demanda. Os indicadores ainda não são claros o suficiente para demonstrar a visibilidade da Educação do Campo como política pública educacional, uma vez que ela não aparece nos indicadores e quando aparece é de uma forma parcial, como podemos perceber no Censo da Educação Básica, acima citado, onde existe apenas a discriminação da matrícula da Educação Básica nas escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombo, em terras indígenas e em assentamentos da reforma agrária (BRASIL, 2013a, p.33-34). O que não é suficiente para observar o atendimento, uma vez que essas modalidades não dão conta de abarcar a Educação do Campo como um todo, que em 2011, o Censo Escolar 2011 (BRASIL, 2012a) representava 12,4% do total de matrículas da Educação Básica, correspondendo a 6,3 milhões de matrículas no campo. Nesta conjuntura, conhecer o papel das políticas educacionais e seu financiamento é imprescindível para a produção de saídas que se consolidem no atendimento aos interesses e necessidades dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores do campo.

Considerando o problema (problemática) como uma necessidade da humanidade que se não suprida põe em risco a sua existência (SAVIANI, 1996, p. 16) **este estudo pauta-se pela procura de conhecer o financiamento da Educação do Campo no Brasil**, que tem sido historicamente posta em segundo plano, como sinalizamos na conjuntura da estrutura e formação dos profissionais da educação do campo brasileira.

Nesta dissertação, a política de financiamento da educação do campo é considerada como parte da superestrutura da sociedade e expressão da estrutura econômica que caracteriza o modo capitalista de produção da existência. Nessa perspectiva, trazemos a análise de Marx sobre a relação entre estrutura e superestrutura:

[...] na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura política e jurídica e a qual correspondem determinadas formas de consciência. [...] (MARX, 2008, p. 47).

Há vasta produção no marxismo qualificando a educação como parte da superestrutura jurídica e política. Por hora, tomemos Pereira (2007), quando nos apresenta o eixo norteador da obra *Educação e Luta de Classes* de Aníbal Ponce:

O autor [PONCE] considera a educação como um fenômeno social de superestrutura e, portanto, defende, ao longo de toda a obra, a ideia de que os fatos educacionais só podem ser convenientemente entendidos quando expostos conjuntamente com uma análise socioeconômica das sociedades em que têm lugar (PEREIRA, 2007, p. 10).

Discutir políticas para a Educação no Brasil requer uma análise mais profunda em dois eixos: (1) a conjuntura da luta de classes no Brasil, a análise da correlação de forças na luta de classes e a direção das políticas para a formação da classe trabalhadora que determinam o financiamento da Educação em geral e da Educação do Campo; (2) a subordinação das políticas educacionais no Brasil (e, conseqüentemente, do financiamento) aos interesses dos organismos internacionais.

No primeiro eixo, no que tange ao campo brasileiro, temos dois projetos em disputa: o agronegócio, com o apoio da grande mídia, representantes da globalização e da modernidade; e do outro, o projeto dos camponeses, sem apoio da grande mídia, classificado como retrógrado, mas que produz parte significativa dos alimentos dos brasileiros (MENEZES NETO, 2011, p.25).

Na análise do segundo eixo, pedem atenção as políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) para a América Latina do pós-guerra até os dias atuais. Para a análise dos dois eixos acima assinalados torna-se essencial o reconhecimento da fase atual do capitalismo – o imperialismo (LENIN, 2008) ou pós-imperialismo, que agora, com a entrada em cena da Comissão Europeia (CE), do Banco Central Europeu (BCE), constituindo-se a “*troika*” (CE, BCE e FMI), vem dando os rumos nas economias e nas políticas do mundo, com suas medidas de “austeridade”.

Analisar um isoladamente, sem fazer relação intrínseca com o outro é entender o problema em parte, não na sua visão de conjunto, indissociável, de totalidade. As políticas para a Educação compõem as políticas públicas que – analisadas em conjunto – possibilitam reconhecer o projeto das classes dominantes para a manutenção da existência da classe trabalhadora. *A compreensão do financiamento da Educação é imprescindível para a adequada apreensão do projeto da classe dos capitalistas para a classe trabalhadora.*

Partindo do geral, dos ajustes neoliberais para a América Latina, passando pelo singular, a política educacional brasileira e indo em direção ao particular, o financiamento da Educação e da Educação do Campo brasileiras, situamos o Brasil nesse contexto.

O Brasil fez parte da Conferência Mundial de Educação Para Todos (Jontiem – Tailândia, 1990), convocada pelo Banco Mundial, Programa das Nações Unidas Para o Desenvolvimento (Pnud), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – denominados por Frigotto, (2010a, p. 19), de “*novos senhores do mundo*”. O Brasil é signatário do Plano

Decenal de Educação para Todos – acordo oriundo da Conferência e assinado pelos 09 (nove) países mais populosos do mundo e estruturas educacionais desestruturadas. Acordo que se desdobrou no Brasil, no *Acordo nacional de educação para todos* e os *Planos Decenais de Educação dos Estados*. De lá para cá foram deflagrados *Planos Nacionais de Educação* (PNE), *Planos de Desenvolvimento* e legislação específica para executar as ações propostas neste fórum.

Conhecer os instrumentos de que a ordem capitalista, expressos nos projetos neoliberais, em fase de acirramento de suas contradições, tem se utilizado para conservar a natureza excludente das relações sociais vigentes através da educação é imprescindível. E que através desse conhecimento, outra forma de organização social possa ser pensada ou melhor, gestada, no seio dessa sociedade em crise. Mas, é exatamente nesses momentos de crise, de contradição, é que surgem oportunidades de transformação radical.

A partir desse quadro conjuntural, foi identificado o **problema de pesquisa**: Quais são os avanços do Pronacampo do Ministério da Educação, em relação à Educação do Campo e seu financiamento para a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo brasileiro? Tratado objetivamente e assumido subjetivamente (SAVIANI, 1996, p. 16). A partir do problema foram elaboradas as **questões de pesquisa**: Quais os âmbitos de atuação do Pronacampo?; Quais as fontes de financiamento do Pronacampo?; Quais os limites do financiamento da Educação do Campo, através do Pronacampo na garantia de uma Educação do Campo que atenda aos anseios e reivindicações dos trabalhadores do campo? Considerando-se os problemas delimitados, no presente trabalho delimitamos como objetivo geral de pesquisa: **identificar as contribuições do Pronacampo, no que tange essencialmente ao aporte de recursos, para a Educação do Campo, e propor ajustes e mudanças para que o Programa seja uma possibilidade real de atendimento das reivindicações dos trabalhadores do campo**; e objetivos específicos: **(a) identificar os programas e projetos vinculados ao Pronacampo, sua abrangência e período de vigência; (b) identificar as fontes de financiamento do Pronacampo.**

Vislumbramos como **hipótese** que os limites do desenvolvimento da política de Educação do Campo do Governo Federal, através do PRONACAMPO se dão: (1) Pelo fato de que a Educação do Campo está inserida no cenário da educação brasileira, que tem ainda muitos obstáculos a superar para proporcionar uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora da cidade e do campo, caracterizada pela não organização em um sistema que possa combater as suas fragilidades, bem como não possuir um plano nacional de

financiamento, articulado a esse sistema; e (2) A valorização do agronegócio e a concentração da propriedade da terra, em detrimento da agricultura familiar, não permite que a Educação dos trabalhadores seja prioridade, uma vez que a educação dos camponeses não é de interesse do agronegócio, pois este não necessita de mão de obra qualificada em grande escala.

A análise crítica do programa evidencia os limites do Pronacampo para o desenvolvimento das ações necessárias ao financiamento da Educação do Campo brasileiro, demanda urgente para a formação dos trabalhadores do campo.

Tendo sido feito um levantamento do histórico do financiamento da educação nos marcos legais (CF, Leis, Decretos, Portarias, etc), para a Educação e Educação do Campo no Brasil, foi realizada uma análise do PRONACAMPO, seus âmbitos de atuação, investigada a sua forma de financiamento, parcerias com Ministérios, através de pesquisa documental, no que tange ao financiamento público da Educação do Campo no Brasil. Paralela à análise dos marcos legais, programas e projetos, foi desenvolvida uma revisão bibliográfica de autores que discutem a Educação do Campo, o papel do Estado na atual conjuntura social e do financiamento da Educação. Essa análise e revisão bibliográfica foram direcionadas numa perspectiva crítica, fundamentada teoricamente nos estudos de Marx e Engels, na teoria materialista-histórico-dialética, por entender que seja a única que nos permite lançar um olhar sobre as condições materiais nas quais as relações humanas tem se dado, desde à época em que os homens deixaram de viver comunitariamente e passaram a dividir a terra em propriedades privadas (ENGELS, 2010). Como etapa de conclusão, mas não definitiva, pois serão levantadas outras questões relevantes que deverão ser objeto de outras investigações posteriores, serão feitas considerações provisórias.

Concluída a pesquisa, a dissertação foi dividida em 4 (quatro) capítulos a saber: (1) Introdução: o financiamento da educação e da educação do campo; a análise da questão agrária, a definição de educação do campo e a análise do Pronacampo; (2) Estado, política educacional e a ideologia do capital humano, e sua interface com a educação; (3) Estrutura, organização e demanda da educação brasileira, histórico da política educacional e seu funcionamento, onde tratamos de construir um histórico da política educacional brasileira baseada nos estudos de Saviani (2006a; 2006b) e retratamos também o financiamento da educação básica nos marcos legais e documentos oficiais; (4) A questão agrária, a educação do campo no Brasil e o Pronacampo, no qual resgatamos a contribuição de Stédile (2005) para apresentar o percurso histórico do tema, trazemos dados sobre a demanda pela Educação no Campo, apresentamos levantamento dos dados dos Cadernos Didáticos sobre Educação do

Campo (UFBA, 2010), discutimos o conceito de Educação do Campo, diferenciando “educação do campo” de “educação rural”, abordamos o financiamento da Educação do Campo nos marcos legais, e por fim; e por fim, como etapa de conclusão foram feitas *Considerações finais*.

## 2 ESTADO, POLÍTICA EDUCACIONAL E IDEOLOGIA DO CAPITAL HUMANO

Neste capítulo trataremos da origem do Estado, através dos estudos de Engels (2010), que a partir da sistematização de Marx sobre a obra de Morgan (1877) e de Lênin (2008 e 2010) para discorrer sobre a origem do Estado tal como está configurado na atualidade; incorporamos também os estudos de Siscú, Paula e Michel (2007) e Frigotto (2010a e 2010b) para refletir sobre o novo-desenvolvimentismo e a teoria do capital humano, importantes teorias econômica e educacional, respectivamente, que influenciaram o Brasil e interferiram na política estatal, desde meados do século passado até a atualidade.

### 2.1 A ORIGEM DO ESTADO

Engels (2010), em 1884, escreve “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”, obra na qual sistematiza os estudos de Marx sobre a obra de Morgan<sup>3</sup>, “A sociedade antiga” (1877), explicitando as bases da formação do Estado. Os estudos de Morgan se caracterizam de forma singular e importante para a época, e principalmente para Marx, pois ele avança quando considera o modo de produção um divisor dos estágios pré-históricos de cultura (selvagem, barbárie e civilização):

[...] a habilidade nessa produção desempenha um papel decisivo no grau de superioridade e domínio do homem sobre a natureza: o homem é, de todos os seres, o único que logrou um domínio quase absoluto da produção de alimentos. Todas as grandes épocas de progresso da humanidade coincidem, de modo mais ou menos direto, com as épocas em se ampliam as fontes de subsistência (MORGAN, 1877, *apud* ENGELS, 2010, p. 37).

Marx, já em 1844, situa as transformações radicais da sociedade nas “condições materiais de existência”, e, ao sentir a necessidade histórica de conhecer os “interesses materiais” que envolviam as discussões sobre os direitos florestais e as questões fundiárias da Alemanha do século XIX, passou a se debruçar sobre as questões econômicas. Os seus estudos levaram à conclusão de que

[...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades [...]. Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política (MARX, 2008, p. 47).

---

<sup>3</sup> “*Ancient Society, or Researches in the lines of Rumon Progress from Savagery through Barbarism to Civilization*”, por Lewis H. Morgan. (ENGELS, 2010, p. 17).

Dando continuidade à sua investigação, ele se aprofunda na explicação de como as relações sociais de produção determinam como o homem age e pensa, em todos os aspectos de sua existência:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado e desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção de vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual (ENGELS, 2010, p.48).

Segundo Engels (2010), Morgan divide a pré-história da humanidade em período *selvagem*, em que os homens e mulheres viviam nos bosques tropicais e subtropicais, em árvores, fazendo uso dos peixes na alimentação, descobrindo o uso do fogo, e inventando o arco e a flecha; *barbárie*, onde há a introdução da cerâmica, domesticação de animais, cultivo de hortaliças, emprego do tijolo cru e da pedra em construções, desenvolve-se a técnica de fundição do minério de ferro, uso de arado de ferro na agricultura; e, *civilização*, quando ocorre a invenção da escrita alfabética (gregos, tribos ítalas antes da fundação de Roma, germanos de Tácito e normandos do tempo *vikings*).

E Engels (2010, p. 126) conclui que o Estado (na sociedade ateniense) surge em substituição à sociedade gentílica, que após a evolução das tribos em tribos pastoras, diferenciando-se das demais, selvagens, pois começaram a criar gado e domesticar animais, configurando a primeira grande divisão social do trabalho, oportunizando o surgimento do comércio simples, num intercâmbio regular de produtos. Com o “desenvolvimento de todos os ramos da produção”, acabou surgindo a necessidade de mais força de trabalho, que se configurou através da guerra, sendo escravizados os prisioneiros, assim proporcionando a “primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados”.

Com a expansão do comércio, o dinheiro, a usura, a propriedade territorial e a hipoteca, progrediram rapidamente a centralização e a concentração das riquezas nas mãos de uma classe pouco numerosa, o que se fez acompanhar do empobrecimento das massas e do aumento numérico dos pobres. [...] Os interesses dos grupos de artesãos, nascidos da divisão do trabalho [2ª divisão], as necessidades específicas da cidade, opostas às do campo, exigiam órgãos novos; mas cada um desses grupos se compunha de pessoas pertencentes às mais diversas gens, fratrias e tribos, e até de estrangeiros. Os novos órgãos, portanto, tinham que se formar necessariamente fora do regime gentílico [...] (ENGELS, 2010, p. 203).

Surge a necessidade de “algo” fora da “corporação gentílica” para regular as relações de produção e conseqüentemente as relações sociais. A luta de classe fica inevitável numa

sociedade dividida entre homens livres e escravos, exploradores e explorados. A necessidade do Estado está posta:

Acabava de surgir, no entanto, uma sociedade que, por força das condições econômicas gerais de sua existência, tivera que se dividir em homens livres e escravos, em exploradores ricos e explorados pobres; uma sociedade em que os referidos antagonismos não só não podiam ser conciliados como ainda tinham que ser levados a seus limites extremos. Uma sociedade desse gênero não podia subsistir senão em meio a uma luta aberta e incessante das classes entre si, ou sob o domínio de um terceiro poder que, situado aparentemente acima das classes em luta, suprimisse os conflitos abertos destas e só permitisse a luta de classes no campo econômico (ENGELS, 2010, p. 212).

O século XX foi o momento que culminou para a definição dos rumos da humanidade. Duas Grandes Guerras (1ª Grande Guerra, 1914-1918, e 2ª Grande Guerra, 1939-1945) dois projetos de sociedade disputando a hegemonia no mundo (Capitalista e Socialista). Como resultado, temos, de um lado, a expansão imperialista, em que as forças produtivas chegam ao seu ápice e, do outro, a classe trabalhadora, que produz a riqueza e está cada vez mais explorada e desqualificada: “[...] pode-se fixar com bastante exatidão o momento em que o novo capitalismo veio substituir *definitivamente* o velho: no começo do século XX” (LENIN, 2008, p. 21, grifo do autor). Assim, “o capitalismo, na sua fase imperialista, conduz à socialização integral da produção nos seus mais variados aspectos [...] A produção passa a ser social, mas a apropriação continua a ser privada” (LENIN, 2008, p. 26). É nesse período que começa a subordinação econômica e política da agricultura pela indústria. De um lado, surge uma burguesia agrária, de grandes proprietários de terras, e do outro, camponeses, agricultores familiares, pequenos produtores tiveram suas funções definidas pelo agronegócio: ser mão-de-obra barata para a indústria (êxodo rural); produção de alimentos a preços baixos para a classe operária; e produção de matérias-primas agrícolas para o setor industrial (STÉDILE, 2005, p. 31-32).

Nesse cenário é importante *destacar o papel do Estado*. Nas diversas fases do Capitalismo seu papel tem se modificado, questionado, discutido, etc., mas na sua essência tem mantido sua função a cargo da classe opressora, em detrimento dos oprimidos. “Para Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes” (LENIN, 2010, p. 27). Para o marxismo, segundo Lenin (2010, p. 27): “O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes”. Na mesma linha de pensamento, Engels (*apud* Lenin, 2010, p. 26-27) afirma que o Estado: “É a confissão de que essa sociedade se embarçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se”.

A educação formal se dá através das políticas do Estado e de governo. E é através das políticas de financiamento da Educação e Educação do Campo, conseqüentemente, que:

No processo de formação do capital, os bens de produção e subsistência socialmente produzidos pelos trabalhadores são apropriados pelos donos dos meios de produção sob a forma de mais-valia. Do total de volume da produção das mercadorias realizado pela força de trabalho humana, a maior parte, na forma de lucro, fica com o patrão, enquanto a outra parte é apropriada pelo Estado na forma de impostos, taxas, contribuições e outros tributos. No caso brasileiro, eles são arrecadados pelas três esferas de governo: União, Estados e Municípios (UFBA, 2010, p.75).

O Estado não é algo externo à sociedade, como sugerem alguns estudiosos, mas algo que surge pelo desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção da existência. A sociedade se desenvolveu de tal forma, que pôs de um lado os trabalhadores, explorados, e do outro, os capitalistas, exploradores, que vivem em constante luta. O antagonismo das classes é algo irreconciliável segundo Engels:

O Estado não é, pois de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realidade da ideia moral”, nem “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamando a amortecer o choque e mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Esse poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado (ENGELS, 2010, p. 213).

Para Lênin (2010, p. 27): “O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis.”. O Estado não poderia subsistir se a conciliação das classes fosse possível, pois: “[...] o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes” (LÊNIN, 2010, p. 27).

Para Engels (2010) o Estado se caracteriza por dois aspectos: 1. “O agrupamento de súditos *de acordo com uma divisão territorial*”; 2. A necessidade da “instituição de uma força pública”, como consequência da divisão da sociedade em classes. “Engels, compreende a noção dessa ‘força’ que se chama Estado. [...] Em destacamentos especiais de homens armados tendo à sua disposição prisões etc. [...] O exército permanente e a polícia são os instrumentos fundamentais da força do poder estatal.”. (LÊNIN, 2010, p.29).

Para manter essa força, é necessária a contribuição da população, através dos impostos, ou através de “letras”, empréstimos contraindo assim uma “dívida pública”. O papel do

Estado tem sido o Estado da classe dominante, que se converte também em classe politicamente dominante. E isso tem sido assim, desde os primeiros Estados:

[...] o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que se valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento de que se serve o capital para explorar o trabalho assalariado (ENGELS, 2010, p. 216).

No mesmo texto, Engels ressalta que há momentos em que a luta de classes se equilibra e que o poder “moderador” do Estado adquire certa independência, mas que, invariavelmente “os direitos concedidos aos cidadãos são regulados de acordo com as posses dos referidos cidadãos, pelo que se evidencia ser o Estado um organismo para a proteção dos que possuem contra os que não possuem” (ENGELS, 2010, p. 216).

Após a constatação de que o Estado tem sido um órgão de dominação na luta de classes, qual seria o papel do Estado em prol da classe trabalhadora oprimida? Num projeto histórico socialista, inicialmente, e comunista, o Estado não seria necessário. Mas o período de transição do socialismo para o comunismo seria necessária a tomada do Estado pela classe trabalhadora e a instituição da “ditadura do proletariado”. E essa tomada do poder do Estado só poderia se concretizar através da revolução violenta, mas a burguesia tem se esforçado (e conseguido seu intento) para distorcer as premissas básicas do marxismo para que a classe trabalhadora continue pensamento que é possível melhorar o capitalismo através de reformas. “Em Kautsky”, omite[se] ou obscurece[se] o seguinte: [...] é claro que a libertação da classe oprimida só é possível por meio de uma revolução violenta e da supressão do aparelho governamental criado pela classe dominante e que, pela sua própria existência, ‘se afasta’ da sociedade. (LÊNIN, 2010, p. 28).

A tomada da força do Estado e a transformação dos meios de produção são fundamentais para o projeto histórico socialista (o projeto histórico da classe trabalhadora). O papel do Estado seria transitório porque ao cabo do antagonismo entre as classes, e o fim das classes, não seria mais necessário a existência do Estado. É a celebre teoria do *definhamento do Estado*, defendida por Marx e Engels:

O proletariado se apodera da força do Estado e começa por transformar os meios de produção em propriedade do Estado. Por esse meio, ele próprio se destrói como proletariado, abole todas as distinções e antagonismos de classes, e, simultaneamente, também o Estado, como Estado. [...] quando o Estado se torna, finalmente, representante efetivo da sociedade inteira, então torna-se supérfluo. Uma vez que não haja nenhuma classe social a oprimir [...], o Estado deixa de ser necessário (LÊNIN, 2010, p. 35-36).

Se confrontarmos essas premissas teóricas com a forma como se organiza o Estado brasileiro, através do Ministério da Educação e seus programas, projetos, e instituições, constaremos que este tem se pautado, com adequações às exigências dos mais variados momentos históricos, na manutenção do *status quo*, no alinhamento com as políticas neoliberais capitalistas, não efetivando o aumento de recursos para a Educação Básica, quiçá

para a Educação do Campo, que sofre ainda mais com problemas de financiamento, uma vez que é mantida por projetos pontuais e não por programas permanentes.

Conhecer profundamente os instrumentos que a ordem capitalista neoliberal tem se utilizado para conservar a natureza excludente das relações sociais vigentes através da educação é imprescindível. E que através desse conhecimento outra forma de organização social possa ser pensada, ou melhor, gestada, no seio dessa sociedade em crise. Mas, é exatamente nesses momentos de crise, de contradição, é que surgem oportunidades de transformação radical.

## 2.2 O PAPEL DO ESTADO NO CONTEXTO DO “NOVO-DESENVOLVIMENTISMO” E A POLÍTICA DO CAPITAL HUMANO

Levando em consideração a atual política de pagamento de altas taxas de juros ao capital especulativo e consequente cortes de recursos do governo com educação e outros serviços básicos, neste item discutimos o conceito do novo-desenvolvimentismo como teoria política que vê no fortalecimento do Estado e do mercado a condição de crescimento econômico e consequente diminuição das desigualdades sociais. Também buscamos analisar sua relação com a teoria do capital humano, enquanto teoria educacional. Para a compreensão do que significa o conceito de novo-desenvolvimento, considerou-se criticamente as elaborações de Keynes. Assim, as contribuições de Siscú, Paula e Michel (2007) foram tomadas como base para explicar a teoria do novo-desenvolvimentismo. Como contraponto a esta teoria e seu viés na educação, são apropriadas as elaborações dos pesquisadores Melo (2004) e Frigotto (2010a; 2010b), de forma a criticar a teoria do capital humano como opção de saída dos países para o desenvolvimento e a diminuição da desigualdade e propor uma educação dentro de um projeto histórico de superação do modo de produção capitalista.

### 2.2.1 Novo-desenvolvimentismo e o papel do Estado

Siscú, Paula e Michel (2007) definem como origens teóricas do novo-desenvolvimentismo as visões de Keynes e economistas “keynesianos contemporâneos” a respeito da complementaridade entre Estado e mercado, além da visão de que a industrialização latino-americana não deu conta de resolver as desigualdades sociais na

região, e que seria a industrialização a redentora da pobreza e desigualdade social. A independência política e econômica viria através do crescimento econômico autosustentado. Para Keynes, o Estado é capaz de coordenar a concorrência e interferir nos setores econômicos para controlar o desemprego, a inflação e a distribuição de renda e da riqueza. Baseia-se na ideia de “transformação produtiva com equidade social”, com compatibilidade entre crescimento econômico sustentável e melhor distribuição de renda. Nessa teoria, um Estado forte daria condições para existência de um mercado forte.

Além do aspecto da complementaridade na atuação no mercado, o Estado, na visão novo-desenvolvimentista, deveria passar por uma reestruturação, aproximando sua prática às das empresas privadas, como se os problemas de sua atuação residissem apenas numa questão de reorganização. Surgem as “parcerias público-privadas”, as agências reguladoras, terceirizações e outras formas de organização que acabam transferindo responsabilidades, a muito atribuídas ao Estado, à iniciativa privada.

Na perspectiva novo-desenvolvimentista, a concorrência é uma necessidade porque estimula a inovação na tentativa de maximização do lucro, minimização dos custos, tornando o capitalismo dinâmico, estabelecendo remunerações e riquezas diferenciadas aos indivíduos de acordo com suas habilidades. Um Estado forte teria condições de regular a concorrência, reduzindo o desemprego, possibilitando aos menos eficientes trabalhar e fazer parte do mercado. Criaria condições também para reduzir as desigualdades de renda e de riqueza quando são exageradas, porque as desigualdades menores devem permanecer, pois indivíduos e empresas têm capacidades diferenciadas.

Em linhas gerais, o novo-desenvolvimentismo prega um Estado capaz, com força no plano político, regulatório e administrativo, além de financeiramente sólido, propondo uma estratégia nacional de desenvolvimento com políticas voltadas ao progresso técnico com a introdução de novas técnicas de produção. O desenvolvimento de mecanismos nacionais de financiamento do investimento, políticas econômicas redutoras de incertezas no mercado internacional e de instituições específicas adequadas ao desenvolvimento, tal como a teoria do capital humano, através da educação pública. Nesse pensamento, o nível educacional e a qualidade do ensino constituem, em longo prazo, os fatores mais importantes que atrelam a taxa de crescimento econômico por sua influência variada em todos os outros fatores econômicos.

Essa visão do Estado confirma o pensamento de Marx: “Para Marx, o Estado é um órgão de dominação de classe, um órgão de submissão de uma classe por outra; é a criação de

uma ‘ordem’ que legalize e consolide essa submissão, amortecendo a colisão das classes.” (LÊNIN, 2010, p. 27) Para o marxismo: “O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes” (LÊNIN, 2010, p. 27). Na mesma linha de pensamento, Engels afirma que o Estado “É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se” (ENGELS, 1894 *apud* LÊNIN, 2010, p.26).

No que tange ao novo-desenvolvimento, o Estado não seria nada mais do que o mediador entre os capitalistas, representados pelos grandes bancos, o sistema financeiro, as grandes corporações e os trabalhadores, que “ganham” pouco ou quase nada do desenvolvimento e consequentes lucros que são responsáveis por produzir. A mediação do Estado se dá no sentido de permitir a flexibilização dos direitos trabalhistas que, na maioria das vezes, resume-se numa supressão desses direitos em nome da garantia de manutenção do emprego. Indiscutivelmente, a postura que o Estado brasileiro e demais países da América Latina vem adotando, salvo uma ou outra experiência que merece ser estudada com mais cautela e profundidade, é de alinhamento ao projeto neoliberal, da expansão capitalista para todo o planeta numa dinâmica de exploração da classe trabalhadora, que apesar dos esforços contra-hegemônicos, têm sido amplamente derrotada nesse processo.

### **2.2.2 A educação e a teoria do capital humano**

Segundo Frigotto (2010a), a economia, na educação, converteu-se em disciplina específica na década de 1960, sob os auspícios da teoria do capital humano: “a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, mas decisivo do ponto de vista do desenvolvimento da economia” (p. 11). A teoria do capital humano é tida como o viés pragmático da tendência tecnicista da educação. Na década de 1970 houve uma crítica com base na tendência reprodutivista, enfatizando que a vinculação da educação ao desenvolvimento econômico significava: “[...] torná-la funcional ao sistema capitalista, [...] uma vez que, qualificando a força de trabalho, o processo educativo concorreria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração” (FRIGOTTO, 2010a, p.11).

Em outra elaboração, considerada como continuação das reflexões anteriores, Frigotto (2010b) aponta que a teoria capital humano foi sistematizada pelo grupo de estudos coordenados por Theodoro Schultz nos Estados Unidos, na década de 1950. Este estaria

preocupado em descobrir o “germe”, a “bactéria”, o fator explicativo, além dos clássicos “nível de tecnologia”, “capital” e “mão-de-obra” do desenvolvimento e subdesenvolvimento entre os países. Ele “descobre” o fator H, elabora um livro, no qual sintetiza a “teoria” do capital humano e ganha o Nobel de Economia em 1968 (SCHULTZ, 1973 *apud* FRIGOTTO, 2010b).

Nos anos 1970, a teoria do capital humano se apresentou como uma teoria do desenvolvimento econômico, pois o entendimento das relações entre educação e processo econômico seriam de importância vital para a compreensão da própria natureza da educação. Ela, a teoria, tem na ideologia positivista os seus elementos constitutivos, os pressupostos e vem se constituindo numa teoria do desenvolvimento e numa teoria da educação. Teoria do desenvolvimento porque concebe a educação como produtora de trabalho e renda (um capital social e individual) configurando-se como um fator de desenvolvimento econômico e social. Teoria da educação porque a ação pedagógica e a prática educativa escolar reduzir-se-iam a um componente técnico, numa tecnologia educacional, com objetivo de nortear e ajustar a educação para direcionamento dos pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho, numa perspectiva “instrumentalista e funcional da educação” (FRIGOTTO, 2010a).

A crescente desigualdade explicitada pelo capitalismo monopolista se dava ao fraco investimento em educação, sendo ela, a educação, tida como “gérmen” produtor de capital humano, de maior e melhor capacidade de trabalho e de produtividade. Na década de 1970 tem início o desenvolvimento de políticas educacionais na América Latina influenciadas pelo economicismo e resultante do tecnicismo, ou seja, da fragmentação dos sistemas educacionais e dos processos de conhecimento, coordenadas, dirigidas, manipuladas pelos organismos internacionais como o BM, FMI, Organização Internacional do Trabalho (OIT), etc.

Diante disso, questionamos: qual será a função da América Latina, e em particular a educação na América Latina, na atual conjuntura mundial? Para Frigotto (2010b, p.18):

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes sociais e grupos sociais, foi reduzida pelo economicismo, a mero fator de produção – ‘capital humano’. Asceticamente abstraída das relações de poder, passa a definir-se como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção. [...] a ‘teoria do capital humano’ disseminou-se, sendo repetidamente absorvida pelos países do ‘Terceiro Mundo’. No Brasil e, mais amplamente na América Latina, fez escola.

Nesse aspecto é importante analisar a posição de Friedman (MELO, 2004, p. 53) sobre como deveria ser a educação após a crise do Welfare State:

A educação deveria ser tratada como um produto, uma mercadoria – da qual supervisores, diretores e professores seriam produtores e vendedores – e, como tal, não gerida nem administrada pelo estado. Ao estado caberia apenas a função de compensar os casos de pais que não pudessem arcar com esta despesa. [...] Ao estado caberia, desta forma, estimular a competitividade entre as escolas, entre os professores e entre os próprios alunos.

Subjacente às políticas educacionais implementadas na América Latina no início dos anos 1970, está a crise do modelo de acumulação que tinha como base o Estado-nação e os modos de regulação social-democrata, do Estado de bem-estar social (ou modelo fordista), havendo uma necessidade de novas categorias como: sociedade do conhecimento técnico, qualidade total, formação flexível, formação de competências e empregabilidade – metamorfose do conceito de capital humano (FRIGOTTO, 2010a).

Desta forma, ao confrontarmos essa necessidade com a atual dinâmica do Estado Brasileiro, a atual política de pagamento de altas taxas de juros ao capital especulativo e consequente redução do financiamento da educação e de outros serviços básicos, mostra que este vem servindo ao Capital e aos capitalistas, pois praticamente metade do que se arrecada serve para pagamento de juros ao capital especulativo. Na correlação de forças, o Estado está ao lado dos detentores dos meios de produção e contra os interesses dos trabalhadores.

O alinhamento com as políticas neoliberais para América Latina não permite que sejam efetuados aumentos significativos do financiamento público da Educação do Campo no Brasil, uma vez que o lugar reservado às economias periféricas é o de fornecimento de mão-de-obra barata e *commodities*<sup>4</sup>, além de grande parte dos recursos públicos ser destinada ao

---

<sup>4</sup> A palavra tem origem no termo commodity em inglês que significa basicamente mercadoria. Commodities são produtos básicos, bens comerciáveis, homogêneos e de amplo consumo, que podem ser produzidos e negociados por uma ampla gama de empresas. Podem ser produtos agropecuários, como boi gordo, soja, café; minerais, como ouro, prata, petróleo e platina; industriais, como tecido 100% algodão, poliéster, ferro gusa e açúcar; e até mesmo financeiros, como as moedas mais requisitadas (dólar e euro), ações de grandes empresas, títulos de governos nacionais, etc. O que torna as commodities muito importantes na economia é o fato de que, embora sejam mercadorias primárias, ou minimamente industrializadas, possuem “negociabilidade” global. Isto ocorre em bolsas de mercadorias, portanto seus preços são definidos em nível global, pelo mercado internacional de acordo com fatores de oferta e demanda. Por este motivo são suscetíveis a oscilações nas cotações de mercado, em virtude de perdas e ganhos nos fluxos financeiros no mundo. Em geral, as commodities são produzidas em grandes quantidades por vários produtores/empresas. Não apresentam diferenciação e por isso apresentam baixo valor agregado, marca de referência ou serviço que as diferenciem. Basicamente, são negociadas em duas formas: mercado à vista e futuro (fecha-se já um contrato para entrega/pagamento futuro), e nas Bolsas de Mercadorias, são negociadas em quantidades padrões: por exemplo, na BM&F o dólar é negociado em contratos de US\$ 10.000 e o café em contratos de 100 sacas de 60 Kgs. O Brasil é um grande produtor e exportador de commodities. As principais commodities produzidas no país são: petróleo, café, suco de laranja, minério de ferro, soja e alumínio. O fato de atuar como importante produtor e exportador de commodities é positivo ao país, porém há uma dependência evidente ante aos preços praticados internacionalmente. Em períodos de crescimento econômico, implicando em demanda firme, os preços sobem e as empresas/produtores obtêm boas margens de lucro. No entanto, em cenário oposto, a economia do país sofre problemas sérios. Disponível em: < <http://www.noticiasagricolas.com.br/educacional/mercado-futuro/44200-commodities.html#.UIPAavldVNI> >. Acesso em: 20 abr. de 2014.

pagamento da dívida externa e de juros ao capital especulativo das grandes empresas transnacionais e dos países altamente industrializados.

O discurso do “mundo globalizado” tem a intenção de deixar no campo da inevitabilidade as possíveis agruras que a opção pelo modo de produção capitalista venha nos oferecer como efeito colateral inevitável. Nas duas últimas décadas do século XX é este o discurso hegemônico do projeto neoliberal para a América Latina, o que justificaria a aceitação das adaptações sócio-políticas e econômicas impostas aos países dessa região. (MELO, 2004, p. 28).

O Estado como agente complementar ao mercado e forte, no aspecto de que ele possa dar subsídios de fortalecimento do mercado mantém a lógica capitalista que não dá conta de resolver os problemas que o próprio sistema cria. O Estado brasileiro, através do Ministério da Educação, tem se pautado, com adequações às exigências dos mais variados momentos históricos, na manutenção do *status quo*, no alinhamento com as políticas neoliberais capitalistas, que nas últimas décadas se propõe a produzir “capital humano” (FRIGOTTO, 2010b, p.19).

### 3 ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E DEMANDA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL E SEU FINANCIAMENTO

O Capítulo mostra a estrutura e organização da educação brasileira, em seus níveis e modalidades, destacando a falta de divulgação anual de indicadores específicos sobre educação do campo pelo MEC, não permitindo que conheçamos a situação atual da estrutura e organização dessa “modalidade”. Trata também de um histórico da política educacional brasileira nos séculos XIX e XX e seu legado para o século XXI, através dos estudos de Saviani (2006a e 2006b), onde defende a construção de um Sistema Nacional de Educação. No que tange ao financiamento, tratamos do financiamento da Educação Básica pública nos marcos legais e no Plano Nacional de Educação, bem como analisamos a implementação dos Fundos contábeis que conduziram/conduzem esse financiamento (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização (Fundef) e Fundeb) e suas implicações na melhoria da qualidade da educação básica brasileira.

#### 3.1 ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO E DEMANDA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação brasileira está organizada em níveis, Educação Básica e Superior, e etapas (Educação Infantil – Creche e Pré-escola –, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Vide tabela abaixo:

**Quadro 1** – Organização dos níveis e etapas da educação brasileira

<b>Níveis</b>	<b>Etapas</b>		<b>Duração</b>	<b>Faixa Etária</b>
Educação Básica	Educação Infantil	Creche	3 anos	De 0 a 3 anos
		Pré-escola	2 anos	De 4 a 5 anos
	Ensino Fundamental		9 anos	De 6 a 14 anos
	Ensino Médio		3 anos	De 15 a 17 anos
Educação Superior	Cursos e programas (graduação, pós-graduação) por área		Variável	De 18 a 24 anos

Fonte: Fórum Nacional de Educação (2013, p. 5).

Para concluir os dois níveis da educação formal, o aluno levará 24 anos, em média, a depender do curso superior que optar. A Educação Básica, que está dividida em três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) possui algumas modalidades: 1. Educação de Jovens e Adultos (EJA para Ensino Fundamental e para o Ensino Médio e Integrado à Educação Profissional); 2. Educação Profissional e Tecnológica; e 3. Educação Especial. Além desses arranjos, o Governo Federal se articula com os entes federados, Estados e Municípios para atender outras necessidades da educação:

[...] outros formatos organizativos da educação e do ensino foram implementadas pelo governo federal, articulados às políticas de ação afirmativa e inclusão, na perspectiva do combate às desigualdades sociais e regionais, da eliminação de preconceitos de origem, raça, gênero, idade e outras formas de discriminação e, ao mesmo tempo, fomentando a igualdade de acesso e permanência, respeitando as especificidades regionais e a diversidade sociocultural e ambiental. Dentre eles: Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, Educação do Campo e dos povos das Águas e das Florestas. (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 6).

Conhecer essa organização é importante porque o financiamento da Educação Básica via Fundeb, se dá observando as etapas modalidades, com um valor aluno-ano específico, tomando como base o aluno do Ensino Fundamental I, da Zona Urbana. É possível constatar no quadro abaixo uma demanda de quase 60 milhões de pessoas (crianças, jovens e adultos) matriculadas na Educação Básica, fato que requer que políticas sejam estruturadas, e a depender do tipo de política, há uma necessidade de recursos para atendê-la.

**Quadro 2** - Número de matrículas na educação brasileira, por níveis, etapas e modalidade, em 2011

Níveis, etapas e modalidades da educação brasileira		Número de Matrículas
Educação Infantil (EI)	Creche	2.298.707
	Pré-escola	4.681.345
	<b>TOTAL (EI)</b>	<b>6.980.052</b>
Ensino Fundamental (EF)	Anos iniciais (1º. ao 5º. ano)	16.360.770
	Anos finais (6º. ao 9º. ano)	13.997.870
	<b>TOTAL (EF)</b>	<b>30.358.640</b>
Ensino Médio (EM)	EM regular	7.978.224
	EM normal/magistério	164.752
	EM Integrado à educação profissional	257.713
	<b>TOTAL (EM)</b>	<b>8.400.689</b>
Educação Profissional (EP)	Concomitante com o EM	188.572
	Subsequente ao EM	804.615
	<b>TOTAL (EP)</b>	<b>993.187</b>
Educação Especial (EE)	Classes especiais + escolas especiais	193.882
	Classes comuns	558.423
	<b>TOTAL (EE)</b>	<b>752.305</b>
Educação de Jovens e Adultos (EJA) - EF	Presencial	2.458.596
	Semi-presencial	199.185
	Integrado à educação profissional- Presencial	23.239
	Integrado à educação profissional- Semi-presencial	756
	<b>TOTAL (EJA-EF)</b>	<b>2.681.776</b>
Educação de Jovens e Adultos (EJA) - EM	Presencial	1.086.012
	Semi-presencial	236.410
	Integrado à educação profissional- Presencial	40.840
	Integrado à educação profissional- Semi-presencial	1.127
	<b>TOTAL (EJA-EM)</b>	<b>1.364.389</b>
Educação Superior (ES)	Graduação presencial	5.746.762
	Graduação a distância	992.927
	Cursos sequenciais presenciais	25.716
	Cursos sequenciais a distância	135
	<b>TOTAL (ES)</b>	<b>6.765.540</b>
<b>TOTAL (EI + EF + EM + EP + EE + EJA-EF + EJA-EM + ES)</b>		<b>57.738.159</b>

Fonte: Brasil, 2011a; 2011b.

Nota: Importante destacar que os dados referentes a Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais e Educação do Campo e dos povos das Águas e Florestas não foram desagregados nesta tabela.

Fonte: Fórum Nacional de Educação (2013).

Observando o Quadro 2 - *Número de matrículas na educação brasileira por níveis, etapas e modalidades em 2011*, percebe-se que a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Médio e Educação Profissional) já ultrapassava o número de cinquenta milhões de alunos.

Mesmo com esses números vultosos, o desafio de atender à demanda por educação da população brasileira ainda é imensa, o que pode ser observado na Tabela 1.

**Tabela 1** – Número de crianças e jovens nas idades próprias educacionais no Brasil – 2010

Faixas etária	Nível/etapa educacional correspondente	Nº. populacional de crianças e/ou jovens	Número de pessoas matrículas	Número de crianças e/ou jovens matriculados por faixa etária e nível/etapa educacional correspondente
0 a 3 anos	Educação Infantil: Creche	8.212.648	2.298.707	6.980.052
4 e 5 anos	Educação Infantil: Pré-escola	5.802.254	4.681.345	
6 a 9 anos	Ensino Fundamental: Anos Iniciais	12.037.387	16.360.770	23.406.511
10 a 14 anos	Ensino Fundamental: Anos Finais	17.166.761	13.997.870	
15 a 17 anos	Ensino Médio	10.357.874	8.400.689	5.645.263
18 a 24 anos	Educação Superior	23.878.190	6.379.229	3.331.000
<b>TOTAL</b>		<b>77.455.114</b>	<b>52.118.610</b>	<b>39.362.826</b>

Fonte: IBGE, 2010; INEP, 2011a; 2011b.

Fonte: Forum Nacional de Educação (2013).

Apenas na Educação Infantil, temos o número de 6.934.850 crianças sem frequentar a escola (quase seis milhões nas creches e mais de um milhão na pré-escola). Praticamente, 50% (cinquenta por cento) de demanda desse segmento. Apesar da não obrigatoriedade da matrícula nas creches, de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, esse é um desafio da educação brasileira, universalizar o atendimento a essa etapa importante da escolarização. E no campo, essa realidade é muito mais aprofundada, uma vez que, no imaginário da sociedade brasileira, o campo não necessitaria de Educação Infantil, pois as famílias já cuidam de suas crianças em tempo integral (SILVA; PASUCH; SILVA, 2012).

No Ensino Fundamental há 6.952.129 alunos com defasagem idade-série. No Ensino Médio o quadro é semelhante, com uma demanda de 1.957.185 alunos de 15 a 17 anos fora da escola e 2.755.426 alunos com distorção idade-série. O problema maior nessa etapa é a aprendizagem que não ocorre e a consequente repetência. Segundo o *Anuário Estatístico da Educação 2013* (MODERNA, 2013, p. 50), a distorção idade-série do Ensino Fundamental é de 22,9 e no Ensino Médio é de 32,8%. Somando-se a demanda das duas etapas (Educação Infantil e Ensino Médio, não considerando a demanda do Ensino Fundamental, pois o seu atendimento já é universalizado) teremos uma demanda de 8.892.035, ou seja, quase nove milhões de brasileiros estão fora da Educação Básica.

Indicadores que corroboram com esse quadro estão na Tabela abaixo:

**Tabela 2** – Percentual da população que não concluiu o Ensino Fundamental e o Ensino Médio na idade própria

Unidade da Federação	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Percentual da população de 15 anos de idade	Percentual da população de 19 anos de idade	Percentual da população de 19 anos de idade
<b>Brasil</b>	54,0	80,9	48,9
<b>Norte</b>	67,4	72,1	34,4
<b>Nordeste</b>	64,9	72,9	39,9
<b>Sudeste</b>	45,0	87,0	56,6
<b>Sul</b>	45,8	84,0	53,2
<b>Centro-Oeste</b>	50,0	85,7	54,7

Fonte: IBGE/PNAD

Fonte: Forum Nacional de Educação (2013).

Como podemos observar, 54% da população de 15 anos de idade não concluiu o Ensino Fundamental e quando se analisa a população com 19 anos, esse índice é de 80,9% para o Ensino Fundamental e 48,9% para o Ensino Médio.

Com relação à Educação do Campo, a estrutura e organização da Educação Brasileira não faz distinção em seus níveis, etapas e modalidades, salvo o destaque para Educação Escolar Índigena e Educação Escolar Quilombola, que a legislação, as diretrizes complementares para a Educação do Campo, as colocam nessa modalidade (BRASIL, 2008). Um aspecto contraditório porque uma vez reconhecida sua especificidade pela legislação, na estrutura atual da organização da educação brasileira a Educação do Campo está subsumida nas modalidades, uma vez que o Ministério da Educação não demarca suas peculiaridades, através das análises de seus indicadores como o faz, anualmente, com a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Profissional e a Educação Inclusiva. As informações sobre a Educação do Campo acabam se diluindo juntamente com essas modalidades citadas, restando a análise da média de idade da população por área de localização (urbana ou rural) fornecidos pelo IBGE/PNAD (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), como nas tabelas abaixo.

**Tabela 3** – Média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade por Localização – 1996-2011

Unidade da Federação	Média de Anos de Estudo da População de 15 anos ou mais de Idade - Total		Média de Anos de Estudo da População de 15 anos ou mais de Idade - Urbana		Média de Anos de Estudo da População de 15 anos ou mais de Idade - Rural	
	1996	2011	1996	2011	1996	2011
Brasil	5,7	7,7	6,3	8,2	3,1	4,8
Norte	5,6	7,1	5,8	7,8	2,9	4,8
Nordeste	4,3	6,5	5,3	7,3	2,3	4,2
Sudeste	6,4	8,3	6,7	8,5	3,8	5,4
Sul	6,1	8,0	6,6	8,4	4,3	5,9
Centro-Oeste	5,8	8,1	6,3	8,4	3,9	5,5

Fonte: IBGE/PNAD

Notas: (1) Exclui-se a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP para os anos de 1996, 1998 e 2002.

(2) Exclui-se pessoas com anos de estudo não determinados.

Fonte: Fórum Nacional de Educação (2013).

A tabela mostra que houve uma melhora tímida da média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais rural do Brasil, passando de 3,1 em 1996 para 4,8 em 2011. Um aumento de apenas 1,7 anos num período de 15 anos. Se comparado à população rural, a análise fica mais crítica, pois a média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais urbana e de 8,2, em 2011, ou seja, 3,4 anos de estudo a mais que o indicador da população rural. Isso mostra que precisamos avançar muito ainda para aumentar o padrão cultural e o acesso ao conhecimento da população do campo no Brasil. A tabela abaixo sinaliza um panorama um pouco mais animador.

**Tabela 4** – Média de anos de estudo da população de 18 a 24 anos de idade por Localização – 1996-2011

Unidade da Federação	Média de Anos de Estudo da População de 18 a 24 anos de Idade - Total		Média de Anos de Estudo da População de 18 a 24 anos de Idade - Urbana		Média de Anos de Estudo da População de 18 a 24 anos de Idade - Rural	
	1996	2011	1996	2011	1996	2011
Brasil	6,7	9,5	7,3	9,8	4,3	7,7
Norte	6,6	8,7	6,8	9,2	3,7	6,8
Nordeste	5,3	8,7	6,3	9,1	3,3	7,4
Sudeste	7,5	10,1	7,8	10,2	5,2	8,7
Sul	7,4	9,9	7,8	10,1	5,9	8,9
Centro-Oeste	6,9	9,9	7,3	10,0	5,0	8,2

FONTE: IBGE/PNAD

Notas: (1) Exclui-se a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP para os anos de 1996, 1998 e 2002.

(2) Exclui-se pessoas com anos de estudo não determinados.

Fonte: Fórum Nacional de Educação (2013).

A média de anos de estudo da população de 18 a 24 anos de idade indica que a população rural está abaixo da média brasileira (7,7 para 9,5, respectivamente), mas reconhecendo que houve um aumento considerável entre os anos de 1996 e 2001, passando de 4,3 para 7,7, correspondendo a um aumento de 3,4 anos na média de anos de estudo. Houve também uma redução do indicador quando comparado à média da população rural do mesmo período. Em 1996 a diferença era de 3 (três) anos de média e em 2011 essa diferença cai para 2,1 anos. Com relação ao analfabetismo os números são muito preocupantes, como observado na próxima tabela.

**Tabela 5** – Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade e de 15 anos ou mais de idade, por situação do domicílio, segundo as Grandes Regiões – 2000-2010

Grandes Regiões	Taxa de analfabetismo (%)					
	2000	2010	Situação do domicílio			
			Urbana		Rural	
			2000	2010	2000	2010
<b>10 anos ou mais de idade</b>						
<b>Brasil</b>	<b>12,8</b>	<b>9,0</b>	<b>9,6</b>	<b>6,8</b>	<b>27,7</b>	<b>21,2</b>
Norte	15,6	10,6	10,4	7,4	28,7	20,0
Nordeste	24,6	17,6	18,3	13,3	39,5	29,8
Sudeste	7,5	5,1	6,5	4,5	17,2	13,4
Sul	7,0	4,7	6,0	4,1	11,2	8,2
Centro-Oeste	9,7	6,6	8,5	5,8	18,0	13,3
<b>15 anos ou mais de idade</b>						
<b>Brasil</b>	<b>13,6</b>	<b>9,6</b>	<b>10,2</b>	<b>7,3</b>	<b>29,8</b>	<b>23,2</b>
Norte	16,3	11,2	11,2	7,9	29,9	21,3
Nordeste	26,2	19,1	19,5	14,3	42,7	32,9
Sudeste	8,1	5,4	7,0	4,8	19,3	14,7
Sul	7,7	5,1	6,5	4,4	12,5	9,0
Centro-Oeste	10,8	7,2	9,4	6,3	19,9	14,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

A tabela nos mostra que a taxas de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais e 15 anos ou mais de idade rural são muito altas (21,2 e 23,2 em 2010, respectivamente) e são mais de três vezes maior que a taxa urbana (6,8 e 7,3 em 2010, respectivamente). Desses números podemos identificar também que mais de um quinto das crianças e jovens do campo é analfabeta.

Quando nos detemos para analisar os números da Educação Básica no Campo, a situação também se apresenta crítica, pois, segundo dados do Censo Escolar INEP/2011 e Censo IBGE/2010 (MEC/INEP/SECADI, 2012), as taxas de atendimento das etapas e modalidades da Educação Básica são:

**Tabela 6** – Taxa de atendimento/demanda de atendimento – 2012

<b>Etapa/modalidades</b>	<b>Taxa de atendimento (%)</b>	<b>Demanda de atendimento (%)</b>
Educação Infantil/Creche	6,98	93,20
Educação Infantil/Pré-Escola	66,80	33,20
Ensino Fundamental	91,96	8,04
Ensino Médio	18,43	81,57
EJA – Ensino Fundamental	4,34	95,66
EJA – Ensino Médio	3,10	96,90

Fonte: MEC/INEP/SECADI 2012 – elaborada pelo autor.

Os indicadores acima de 90% para Educação Infantil/Creche, EJA – Ensino Fundamental e EJA – Ensino Médio sinalizam o tamanho do desafio para o poder público garantir o direito à educação, reivindicado pelos movimentos sociais do campo e preconizado na CF 1988 e legislação correlata.

### 3.2 HISTÓRICO DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Em seus estudos sobre as políticas educacionais no Brasil, Saviani (2006a; 2006b) sistematiza os períodos históricos desde a invasão portuguesa, em 1500, chamando-os de “longos” ou “breves” séculos<sup>5</sup>, nos quais a política educacional brasileira está dividida em cinco períodos: primeiro, o século XVI, com a chegada dos jesuítas em 1559 e implantação da “pedagogia brasílica” ou “educação pública religiosa”, que era mantida com recursos públicos e com caráter coletivo, mas as condições materiais e pedagógicas estavam sob o controle privado da ordem dos jesuítas, até a entrada em vigor do “*ratio studiorum*” em 1599 (SAVIANI, 2006a; 2006b); segundo, o século XVII, da implantação do “*ratio studiorum*” até a expulsão dos jesuítas em 1759; terceiro, o século XVIII, que vai da implantação da “pedagogia pombalina” (“aulas régias”), com fechamento dos colégios jesuítas, quando se começa a ensaiar a instituição de uma escola pública estatal (pagamento do salário do professor e as diretrizes curriculares da matéria) até o seu final, em 1834 (SAVIANI, 2006a;

<sup>5</sup> Comum entre historiadores essa designação sem considerar o tempo cronológico dos “séculos”. Cf. Saviani (2006a; 2006b).

2006b); quarto, o século XIX, iniciando-se com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que sinalizava para uma escola pública nacional, mas que não se concretizou, em decorrência do Ato Adicional de 1834, que colocou as escolas primárias e secundárias como responsabilidade das províncias, até a implantação dos grupos escolares, em 1890 (SAVIANI, 2006a; 2006b); quinto, o século que vai de 1890, com a instituição da república é que “a escola pública, entendida em sentido próprio, fez-se presente na história da educação brasileira” (SAVIANI, 2006b, p. 18), sendo que “a partir daí que o poder público assume a tarefa de organizar e manter integralmente escolas, tendo como objetivos a difusão do ensino a toda a população” (SAVIANI, 2006b, p. 18), concretizando-se “na instituição da escola graduada a partir de 1890 no estado de São Paulo, de onde se irradiou para todo o país” (SOUZA, 1998, *apud* SAVIANI, 2006b, p. 18), e estende-se até a aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2001.

Aprender as principais propostas de política educacional do “breve século XIX”, segundo Saviani, é de crucial importância para entender “a presença e o significado da pedagogia cujo legado se transferiu para o século XX” (SAVIANI, 2006a, p.10). Este período compreende quatro momentos distintos: 1) de 1823 a 1827, “fase dos debates sobre as grandes questões instituidoras da nova nação, quando a instrução pública ocupa um lugar importante, ao menos no âmbito das proclamações” (p. 11); 2) de 1827 a 1854, na vigência da Lei das Escolas de Primeiras Letras, onde houve uma tentativa de implantação nacional, mas depois transferida para as províncias; 3) de 1854 a 1867, regido pelo princípio da obrigatoriedade do ensino; e 4) de 1867 a 1890, onde ocorreram grandes debates sobre a organização da educação em âmbito nacional (fomentados pelo decreto de 1879, propondo a Reforma Leôncio de Carvalho).

O que se observa nesse século é que: houve uma gradual organização da educação das crianças, passando a educação sistemática da casa dos professores para os grupos escolares, situação predominante no período colonial e Império. Essa nova organização exigiu do Estado a construção de prédios para as escolas; a criação das escolas normais contribuiu para a institucionalização da formação dos professores; através do *Ato Adicional de 1834* o governo se desresponsabiliza com a manutenção da instrução popular, não tendo que se comprometer mais com alocação de recursos financeiros, com destaque para o Segundo Império, com média anual de 1,80% do orçamento do governo; a Reforma Leôncio de Carvalho (1879) e depois o Ato Adicional de 1834 dão amparo legal à desresponsabilização do Estado,

vinculando-a à noção de liberdade de ensino, com o favorecimento da iniciativa privada (SAVIANI, 2006a). Saviani resume assim, a herança do século XIX:

Em suma, o legado educacional do breve século XIX comporta alguns aspectos positivos como a institucionalização da escola e da formação de professores; mas contém, também, aspectos negativos entre os quais avulta a tendência a desonerar o Estado de seus compromissos com a educação, gerando um discurso contraditório com a prática corrente, com consequências funestas que perduram até os dias de hoje. (SAVIANI, 2006a, p. 29).

Não é à toa que até hoje, apesar dos muitos discursos e campanhas sobre investimentos em educação, os investimentos não ultrapassam os 5% (em média anual) correspondentes ao Produto Interno Bruto (PIB). Quesito sempre discutido, mas nunca concretizado na legislação brasileira (vetado pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso e mantido o veto pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, no PNE 2001-2010).

Com essa “herança” do século XIX, a política educacional entra no “longo século XX” (SAVIANI, 2006b, p. 21) tentando se firmar como escola pública propriamente dita, porque como já sinalizado, até o século XIX existiam tentativas intermitentes de organização escolar. Para Saviani (2006b), neste século, o Brasil deu um salto quantitativo quanto ao atendimento educacional, passando de uma oferta escolar de pequenas proporções, característico de um país com predominância rural, para oferta de “serviços educacionais em grande escala, acompanhando o incremento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização” (SAVIANI, 2006b, p. 50).

Mas, apesar do avanço na oferta, a questão da redução do analfabetismo foi relativa, mesmo tendo queda de percentual de 85% para 33,68%, em um século, houve um aumento de quatro vezes a quantidade de analfabetos do período, passando de aproximados 12 milhões para, aproximados, 49 milhões de analfabetos (SAVIANI, 2006b, p. 51). O autor aponta que os sucessos dos outros Estados-nação na diminuição considerável ou erradicação do analfabetismo foi a implantação, por parte dos governos, de sistemas nacionais de ensino, o que no Brasil sempre foi adiado, até os dias atuais não se conseguiu esse feito: “Esse foi o caminho seguido pela maioria dos países que hoje se encontram na liderança econômica, política, social e cultural.” (SAVIANI, 2006b, p.52).

Para análise da contribuição da organização da educação nacional em sistemas de ensino, existem dois modelos históricos de organização: o americano e o europeu. Os Estados Unidos optaram por deixar a educação para os órgãos locais, nos municípios, não instituindo Ministério da Educação nem lei nacional de ensino (modelo americano). Já os países europeus organizaram sistemas nacionais, norteados por diretrizes elaboradas pelos órgãos centrais do

Estado, instituindo Ministérios da Educação ou de Instrução Pública e elaborando leis nacionais. Apesar de termos Ministério da Educação (MEC) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (características do modelo europeu) no Brasil, houve a opção na organização da educação pelo modelo americano.

A política educacional do MEC:

[...] caracteriza-se pela flexibilização, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas, induzindo os municípios a assumir os encargos do ensino fundamental e apelando à sociedade, de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não-governamentais, a comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, para que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas. Delineia-se assim, um estímulo à diferenciação de iniciativas e diversificação dos modos de funcionamento e de gestão do ensino escolar. Em contrapartida, com base na montagem de um “sistema nacional de avaliação” respaldado pela LDB, centraliza-se no MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação. Inspirada no modelo americano, essa orientação acentua, pela via da diferenciação apontada, as desigualdades educacionais. (SAVIANI, 2006b, p. 52-53).

O modelo europeu, que centraliza as iniciativas e unifica a gestão da educação, responsabilizando o Estado Nacional, foi capaz de garantir relativa coesão, homogeneidade do acesso à cultura letrada, propiciando assim, mais igualdade de condições na participação social. O modelo americano, mais desigual, apresentou diversas distorções, deixando-nos, segundo Saviani (2006b), a tarefa, para o século XXI, de organizar um sistema de ensino que universalize o Ensino Fundamental e, conseqüentemente, erradique o analfabetismo. Como legado do ‘longo século XX’, fica-nos a estrutura ampla e abrangente da educação brasileira, positivamente, além do desenvolvimento da pós-graduação, o que nos permite avanços significativos na investigação educacional.

### 3.3 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA

Neste item trataremos do financiamento da educação básica pública nas constituições federais e na LDB vigente, destacando a obrigatoriedade da vinculação constitucional dos recursos para a educação, presente em quase todas as constituições federais ; nos Planos Nacionais de Educação, onde há destaque para as tentativas de vinculação do financiamento da educação com o PIB; e por fim, financiamento da Educação Básica e sua relação direta com a financeirização do capital.

### **3.3.1 Financiamento da educação básica pública nas constituições federais e na LDB nº 9.394/96**

O financiamento da Educação Básica no Brasil foi preconizado pela primeira vez na CF de 1934, através de “fundos especiais e de índices orçamentários fixos” (ROCHA, 2001 apud MENEZES, 2008). Apesar da prerrogativa, os investimentos no ensino elementar se mantiveram em níveis irrisórios. Vale ressaltar que essa CF abriu brechas para o financiamento do ensino privado através de bolsas de estudo e empréstimos subsidiados. De 1934 até a CF de 1988, houve apenas duas constituições que não rezavam pela obrigatoriedade da vinculação de recursos para a educação (1937 e 1967, períodos ditatoriais).

Os Estados, desde o início, são os grandes responsabilizados, por lei, a colaborar com a porcentagem dos impostos arrecadados. Desde 1934 é obrigado a destinar 20% (vinte por cento) inicialmente e 25% (vinte e cinco por cento) desde a Emenda Constitucional (EC) nº 24/83. A mesma EC ampliou a participação da União de 10 (dez) para 13% (treze por cento). Número ainda bem abaixo das responsabilidades dos municípios, que na CF de 1934 eram obrigados a destinar 10% (dez por cento), passando a 20% (vinte por cento) na EC nº 01/69 e chegando a 25% (vinte e cinco por cento) em 1983 (EC nº 24/83). A EC nº 01/69 teve o mérito de vincular a destinação à receita tributária que corresponde a impostos, taxas e contribuições de melhoria. Diferentemente de todas as outras Cartas que destinaram e ainda destina – CF de 1988 – uma porcentagem apenas sobre os impostos.

A CF de 1988 (BRASIL, 1988) mantém o preceito da vinculação da EC nº 24, ampliando o percentual da União de treze para dezoito por cento. Este aumento se mostrou inevitável por conta da reforma tributária ocorrida na mesma Constituição, que ampliou as transferências federais para Estados e Municípios, podendo a União, se mantido o percentual de treze por cento, não conseguir honrar os compromissos educacionais historicamente inerentes (PINTO, 2000 apud MENEZES, 2008).

O advento da Desvinculação de Arrecadação de Impostos e Contribuições Sociais da União – DRU (EC nº 27/2000) – fez com que os 18% devidos à Educação caíssem para 14,4%. Outro agravante são as Contribuições Sociais por parte do Governo Federal, pois essas não incidem sobre a vinculação constitucional (como o salário-educação – artigo 212, § 5º, CF 1988). Ficando o quadro de financiamento da educação brasileira através da arrecadação de impostos da seguinte forma:

**Quadro 3-** Recursos financeiros para a Educação (CF 1988)

Impostos federais (18%)	Impostos e transferências estaduais (25%)*	Impostos e transferências municipais (25%)*
IR – Imposto de Renda	FPE – Fundo de Participação dos Estados	FPM – Fundo de Participação dos Municípios
IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados	IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações	IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às Exportações
ITR – Imposto Territorial Rural	IOF – Imposto sobre Operações Financeiras sobre o ouro	ITR – Imposto Territorial Rural
IOF – Imposto sobre Operações Financeiras sobre o ouro	ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços	IOF – Imposto sobre Operações Financeiras sobre o ouro
II – Imposto sobre Importação	IPVA – Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores	ICMS – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IE – Imposto sobre Exportação	ITCMD – Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doações	IPVA – Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores
		IPU – Imposto Predial Territorial Urbano
		ITBI – Imposto Transmissão de Bens Imóveis
		ISS – Imposto sobre Serviços

(Fonte: MONLEVADE, J.; FERREIRA, E. B. 1998, p. 27, com adaptações)

Fonte: Módulo Competências Básicas, FPE (*Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE*) (BRASIL, 2010).

A LDB nº 9.394/1996, no seu artigo 69, determina que essa vinculação seja aplicada no ensino público e na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE), decisão mantida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE – Parecer no 26/1997), mas o mesmo parecer permite a concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas.

Dois outros marcos legais importantes são: a Lei do Fundef, primeiramente, com vigência entre 1997 e 2006, e a lei do Fundeb, com vigência entre 2007 e 2020. A Lei nº 9.324/96, que instituiu o Fundef, estabeleceu que 15% do Fundo de Participação dos Estados e Municípios, Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI)<sup>6</sup> (exportações) e do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) devem ser aplicados no Ensino Fundamental. E 60% (sessenta por cento) do Fundef deveriam ser usados para

<sup>6</sup> É possível constatar a oscilação de arrecadação do IPI em relação à oscilação da economia, através dos dados disponíveis na Receita Federal, por meio dos quais se verificam 125 alterações na Tabela de Incidência do Imposto sobre Produtos Industrializados - TIPI desde 1999. Só no ano de 2013 ocorreram 13 alterações, dentre as quais, como exemplo, a que consta no decreto nº 8.070, de 14 de agosto de 2013, que Altera a Tabela de Incidência do Imposto sobre Produtos Industrializados - TIPI, aprovada pelo Decreto nº 7.660, de 23 de dezembro de 2011, para reduzir a zero a alíquota do Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI incidente sobre outros açúcares de cana. Disponível em: <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/LegisAssunto/impsobproindipi/ImpSobProIndIPI3.htm>> e <<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/Decretos/2013/dec8070.htm>>. Acesso em: 20 abr. 2014. Vale destacar que a cana de açúcar é uma das principais culturas da economia brasileira. O Brasil não é apenas o maior produtor de cana. É também o primeiro do mundo na produção de açúcar e etanol e conquista, cada vez mais, o mercado externo com o uso do biocombustível como alternativa energética. Responsável por mais da metade do açúcar comercializado no mundo, o País deve alcançar taxa média de aumento da produção de 3,25%, até 2018/19, e colher 47,34 milhões de toneladas do produto, o que corresponde a um acréscimo de 14,6 milhões de toneladas em relação ao período 2007/2008. Para as exportações, o volume previsto para 2019 é de 32,6 milhões de toneladas. O etanol, produzido no Brasil, a partir da cana-de-açúcar, também conta com projeções positivas para os próximos anos, devidas principalmente, ao crescimento do consumo interno. A produção projetada para 2019 é de 58,8 bilhões de litros, mais que o dobro da registrada em 2008. O consumo interno está projetado em 50 bilhões de litros e as exportações em 8,8 bilhões. Disponível em: <<http://www.agricultura.gov.br/vegetal/culturas/cana-de-acucar>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

pagamento de professores no efetivo exercício público. Regulamentou também o valor aluno-ano, com base na matrícula da rede de ensino. Esse valor, em tese, deveria garantir a qualidade do ensino.

A Emenda Constitucional n.º 53/06 (consolidado pela Lei nº 11.494/2007), que criou o Fundeb, ampliou a abrangência em relação ao Fundef, abarcando toda a Educação Básica. Terá vigência de 14 anos, a partir do primeiro ano da sua implantação, que foi 2007. Os percentuais de contribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para o Fundeb sobre as receitas de impostos e transferências elevaram-se gradualmente, de forma a atingir 20% em três anos (2009), quando foi inteiramente implantado.

O financiamento da Educação do Campo não tem sido objeto de preocupação direta da legislação. Segundo Pereira e Gama (s. d.) essa preocupação, mesmo que tímida, só foi registrada na CF de 1934, que: “assegura, mesmo que de maneira ainda frágil, o financiamento para o atendimento escolar do campo como responsabilidade do poder público” (p. 2). A CF de 1934 não registra essa preocupação, uma vez que o país vive um contexto de industrialização. A CF de 1946 resgata o preceito da educação na zona rural, mas transfere a responsabilidade de financiamento para o setor privado: “fixa como um dos princípios a serem adotados pela legislação de ensino, a responsabilidade das empresas com a educação” (Pereira; Gama, s. d., p.2-3). Nessa mesma Carta, há a retomada da obrigatoriedade empresarial industrial e comercial, em cooperação, da responsabilidade da educação dos trabalhadores menores, mas não sendo obrigatório para as empresas agrícolas. Na CF de 1967 e EC de 1969 é estabelecida a obrigatoriedade do ensino primário gratuito aos empregados e trabalhadores e filhos (de 7 a 14 anos) oferecido e financiado pelas empresas agrícolas e industriais. Na CF de 1988 e LDB 9.394/96, há o reconhecimento da especificidade do campo, sem deixar de considerá-lo como parte integrante da sociedade, mas indicação direta de financiamento ou recurso destinado à educação do campo se dá com a Lei nº 9.424/96 (Lei do Fundef), que estabelece valor aluno/ano diferenciado para os alunos das escolas rurais, o que não é suficiente para garantir:

[...] as condições necessárias para garantir o funcionamento de escolas do campo, tendo em vista, que existem várias questões que estão ligadas diretamente a esse funcionamento como, por exemplo, a precariedade da estrutura física das escolas; as longas distâncias percorridas pelos sujeitos para chegar às escolas; as irregularidades com relação à merenda escolar; inexistência de material didático; descaso com a formação dos docentes; falta de acompanhamento pedagógico; Relação Escola – Pais e Comunidade, Situações de trabalho Infante-Juvenil e o Currículo. (PEREIRA; GAMA, s. d, p. 4).

Sendo assim, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo deveriam ser mais claras quanto ao financiamento da Educação do Campo, uma vez que admitida sua especificidade, supõe-se fonte extra de financiamento, mas elas, as Diretrizes, apenas reafirmam as previsões legais já sinalizadas na legislação anterior.

Conhecer o Plano Nacional de Educação, no que tange ao financiamento, é uma necessidade, uma vez que ele orientará os rumos da educação brasileira nos próximos dez anos, a partir de sua aprovação pelo Congresso Nacional. O que faremos a seguir.

### **3.3.2 Financiamento da educação básica pública nos Planos Nacionais de Educação (PNE)**

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), criado pela Lei 10.172/01, ratificou as prerrogativas da CF de 1988, LDB nº 9.394/96 e Lei nº 9.424/96 (Fundef) que já tratavam do financiamento, perdendo a oportunidade de promover avanços nesse sentido. No próprio texto já há a justificativa de falta de verbas para cumprir todas as propostas do plano (BRASIL, 2001a).

Além disso, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) ainda vetou todos os artigos em que havia possibilidade de aumento do financiamento, ou seja, que acarretasse aumentos de gastos para o Governo, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior e a ampliação do correspondente de aplicação do PIB para 7% até 2010 dentre outros (BRASIL, 2001b). Entendemos que não só o fato de se inserir um texto na Lei que é garantida a sua implementação imediata, mas talvez seja esse um dos motivos da aplicação de recursos na educação brasileira em relação ao PIB apenas em 2010, chegue aos 5% (cinco por cento), como nos mostra o gráfico abaixo (Anuário Estatístico 2013).

**Tabela 7** – Estimativa do percentual do investimento público direto em Educação por nível de Ensino em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) – Brasil – 2000-2010

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Básica	Educação Superior	Todos os Níveis de Ensino
		Da 1ª à 4ª séries ou Anos Iniciais	Da 5ª à 8ª séries ou Anos Finais				
2000	0,3	1,3	1,1	0,5	3,2	0,7	3,9
2001	0,3	1,3	1,1	0,6	3,3	0,7	4,0
2002	0,3	1,5	1,1	0,4	3,3	0,8	4,1
2003	0,3	1,3	1,0	0,5	3,2	0,7	3,9
2004	0,3	1,3	1,1	0,5	3,2	0,7	3,9
2005	0,3	1,4	1,1	0,4	3,2	0,7	3,9
2006	0,3	1,4	1,3	0,6	3,6	0,7	4,3
2007	0,4	1,5	1,4	0,6	3,8	0,7	4,5
2008	0,4	1,5	1,5	0,7	4,0	0,7	4,7
2009	0,4	1,6	1,6	0,7	4,2	0,7	5,0
2010	0,4	1,6	1,5	0,8	4,3	0,8	5,1
2011	-	-	-	-	-	-	5,3*

\* Valor divulgado em nota do Ministério da Educação. Acesso: <<http://portal.mec.gov.br>> e digite na busca: investimentos em relação ao PIB crescem a cada ano.  
Fonte: MEC/Inep/DEED.

Dessa forma, apesar da grandeza dos objetivos e prioridades, o PNE 2001-2010 completou sua vigência com pequenos avanços em seus audaciosos objetivos<sup>7</sup>: 1. Em 2008, havia 680 mil crianças sem estudar – 450 mil delas negras e pardas, a maioria vivendo nas regiões Norte e Nordeste; 2. Houve aumento de 11 para 12, ou seja, 1% de abandono no Ensino Fundamental entre 2001 e 2007; 3. A constatação de 14,5% de analfabetos em 2008, quando a meta era a erradicação. 4. Apenas 17,1% de atendimento de crianças entre 0 (zero) e 3 (três) anos em creches; 5. A meta era estabelecer o piso salarial nacional em 2001, o que só ocorreu em 2009, com defasagem e muita discussão em torno do valor real, além dos descumprimentos legais por parte de entes federativos e a anuência da justiça nesse aspecto; 6. Atendimento de apenas um terço nas classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) quando a meta era 50%. Cabe destacar o fato que, de acordo com o Censo Escolar do Inep, do Ministério da Educação, 40.935 estabelecimentos de ensino da zona rural deixaram de funcionar entre 2000 e 2011<sup>8</sup>.

Os destaques positivos durante a vigência do Plano são 1. Implantação do ensino fundamental de nove anos; e 2. Atendimento de 80% das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola. O que poderia ser considerado como ponto positivo foi a implantação dos sistemas de

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=5331&Itemid=41](http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=5331&Itemid=41)> Acesso em: 30 set. 2011.

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/escola-campo-alunos-estudam-tao-longe-casa-educacao-rural-722726.shtml>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

avaliação como a Provinha Brasil e Prova Brasil e ampliação dos já existentes como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)<sup>9</sup>. Este, juntamente com a Prova Brasil e as taxas de aprovação, convergem num indicador: o Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb), se se convertessem em políticas públicas de financiamento e não de ranqueamento, como tem acontecido, historicamente.

Antes do fim da vigência do PNE 2001-2010, foi lançado, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que procurou abarcar todas as ações do MEC e de outros ministérios que tivessem atividades relacionadas, ou correlacionadas, à Educação. O PDE propõe a adesão dos Estados, Distrito Federal e Municípios ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual possui 28 diretrizes. Ao aderir ao Plano de Metas, os entes federados se comprometem a realizar um diagnóstico da Educação em sua respectiva abrangência e elaborar o Plano de Ações Articuladas (PAR). Como o próprio nome sugere, seria uma articulação efetiva entre os entes federados e à União para garantia do cumprimento das 28 diretrizes do Plano de Metas.

O PDE também institui Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que avalia o ensino por escola, município ou estado e país, tem notas de 0 a 10 e leva em conta o desempenho dos alunos na Prova Brasil e no Saeb, bem como as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar. Mais uma vez a questão do financiamento, do aumento do gasto equivalente ao PIB, fiscalização, ficaram obscurecidos.

O Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010 faz uma série de recomendações acerca de ações necessárias para realmente incrementar o aporte de verbas na Educação Básica, como: reforma tributária; alteração da Lei de Responsabilidade Fiscal; “custo aluno/a-qualidade” (CAQ); criação da Lei de Responsabilidade Educacional; ampliação do investimento em relação ao PIB; revogação da DRU, vigente até 2015 (FIGUEIREDO; TAFFAREL, 2013); aumento da participação da União, Estados e Municípios, não só de impostos, mas também das taxas e contribuições sociais; destinação de 50% dos créditos do pagamento de *royalties* decorrentes de atividades de produção energética à MDE e destinação de 50% do Fundo Social (recursos advindos da exploração da camada do pré-sal).

---

<sup>9</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – é composto por duas avaliações complementares, a Aneb e a Anresc (Prova Brasil). A avaliação denominada Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb permite produzir resultados médios de desempenho conforme os estratos amostrais, promover estudos que investiguem a equidade e a eficiência dos sistemas e redes de ensino por meio da aplicação de questionários, conforme vem sendo implementado na avaliação desde o ano de 1995. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb\\_matriz2.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

O Documento Final serviu de base para a elaboração do Projeto de Lei que institui o PNE 2011-2020, não de maneira que surpreendesse, pois ele é bem mais modesto no que tange ao financiamento da educação. O Projeto define 10 diretrizes e 20 metas. Dentre as diretrizes, trata do financiamento a “VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto” (BRASIL, 2011); quanto às metas, apenas a nº 20 prevê ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 10% do produto interno bruto do país. Consideramos esta formulação genérica, pois o plano tem vigência de dez anos e não estabelece prazos de acompanhamentos, responsabilidades de fiscalização, tampouco incrementos por parte dos entes federados. O PNE 2001-2010 que já deveria ter sido substituído ainda está em vigor, uma vez que o projeto de lei que institui o PNE 2011-2020 (que não terá mais esse período de vigência) tramita no Congresso até os dias atuais, ou seja, se aprovado esse ano, terá vigor até 2023, uma vez que sua vigência é de 10 anos.

A legislação que trata do financiamento da educação, seus avanços e retrocessos estão relacionados às questões mais amplas da sociedade atual, da inserção do Brasil num sistema global, e sofre influência de aspectos políticos e econômicos. Dessa forma é imprescindível a análise da influência do capital financeiro, da internacionalização das finanças e suas implicações no financiamento da educação básica pública. Ponto de reflexão de nosso próximo tópico.

### **3.3.3 Financiamento da Educação Básica pública e sua relação com a financeirização do capital**

Segundo Chesnais (2005, p. 35), o centro das relações econômicas e sociais do mundo contemporâneo é o capital portador de juros, o “capital financeiro, ou simplesmente ‘finança’”. Os grupos industriais transnacionais, chamados por ele de “sociedades transnacionais” (p. 35), são o aspecto de mais fácil observação do capitalismo atual, e se encarregam de “organizar a produção de bens e serviços, captar o valor e organizar de maneira direta a dominação política e social do capital em face dos assalariados” (p. 35), mas não se constituem no principal agente dessa engrenagem capitalista, “devido ao esgotamento progressivo das normas de consumo e a baixa rentabilidade dos investimentos industriais” (p. 38).

O capital financeiro age com uma manta de invisibilidade, constituído por instituições financeiras bancárias e não bancárias e tem características peculiares, pois procura “‘fazer dinheiro’ sem sair da esfera financeira, sob a forma de juros e empréstimos, de dividendos e outros pagamentos recebidos a título de posse de ações e, enfim, de lucros nascidos de especulação bem sucedida” (CHESNAIS, 2005, p. 38). Esse capital, o financeiro, atua nos “mercados financeiros integrados entre si, no plano doméstico e interconectados internacionalmente”. Fruto da liberação dos sistemas financeiros por parte dos Estados mais poderosos do mundo, que recorreram a “políticas de centralização dos fundos líquidos não reinvestidos das empresas e das poupanças das famílias” (p. 35-36), e se constituíram em proprietários-acionistas, através dos mercados bursáteis (“bolsa de valores”) como proprietários dos grupos que gerenciam o “valor acionário”. Os fundos de pensão, fundos coletivos de aplicação, sociedades de seguros, bancos que administram sociedades de investimento são denominados de investidores institucionais, e através dos planos de previdência privados e a poupança salarial, catapultaram a acumulação financeira<sup>10</sup> em escala mundial e juntamente com o capital industrial determinam o desempenho da economia planetária.

Os EUA, por sua posição particular na economia e nas relações políticas mundiais, se beneficiaram sobremaneira dessa mundialização financeira por possuírem praças financeiras mais seguras e mais rentáveis. Apesar da posição peculiar norte americana, a mundialização financeira é uma combinação da “liberação dos movimentos dos capitais e à interconexão internacional dos mercados dos ativos financeiros – obrigações públicas e privadas, ações e produtos derivados” (CHESNAIS, 2004, p. 36). Juntamente com os EUA, O Reino Unido, “centro histórico desse capital portador de juros”, podem ser considerados o berço do reaparecimento do capital financeiro, que historicamente é dividido em três etapas pelo autor<sup>11</sup>. Cabe destaque à segunda etapa da acumulação financeira, a etapa da “reciclagem dos petrodólares”, na qual, a partir de 1976, o lucro com o aumento temporário do preço do petróleo se converte em empréstimos e abertura de linhas de crédito dos bancos internacionais aos países do chamado Terceiro Mundo, com destaque para a América Latina, se configurando no cerne do endividamento desses países, que mantém seus efeitos nefastos até

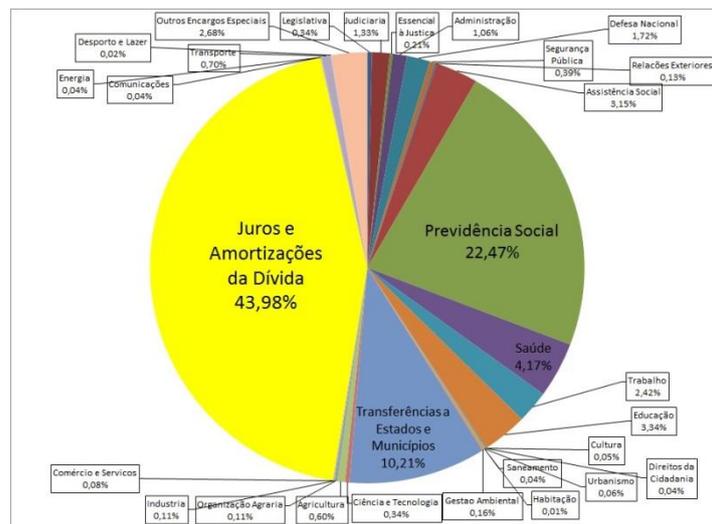
---

<sup>10</sup> Centralização em instituições especializadas de lucros industriais não reinvestidos e de rendas não consumidas, que têm por encargo valorizá-los sob a forma de aplicação em ativos financeiros – divisas, obrigações e ações – mantendo-os fora da produção de bens e serviços.

<sup>11</sup> Para compreender as etapas históricas da acumulação financeira ver Chesnais, F., *O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos econômicos e políticos* (In: CHESNAIS, F. A finança mundializada. São Paulo: Boitempo, 2005, p. 35-44).

a atualidade. Mostra disso que, só em 2014, o governo federal destina (previsão) 42,04% (quarenta e dois, zero quatro por cento) do Orçamento Geral da União<sup>12</sup> para o pagamento da dívida pública brasileira, como podemos observar nos gráficos a seguir:

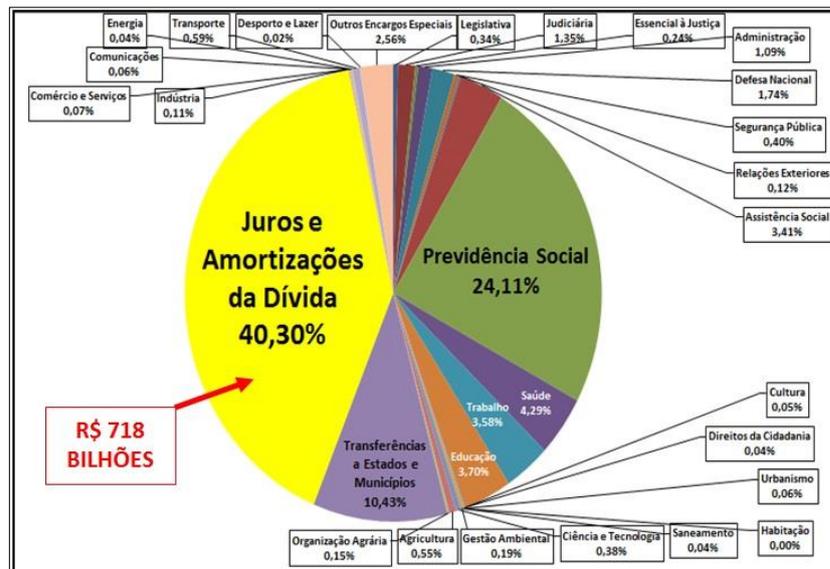
**Figura 1 – Orçamento Geral da União – Executado em 2012 – Total = R\$ 1,712 trilhão**



Fonte: Senado Federal – Sistema SIGA BRASIL – Elaboração: Auditoria Cidadã da Dívida.

Nota: Inclui o “refinanciamento” da dívida, pois o governo contabiliza dentro deste item grande parte do pagamento de juros.

**Figura 2 – Orçamento Geral da União (Executado em 2013) – Total = R\$ 1,783 trilhão**

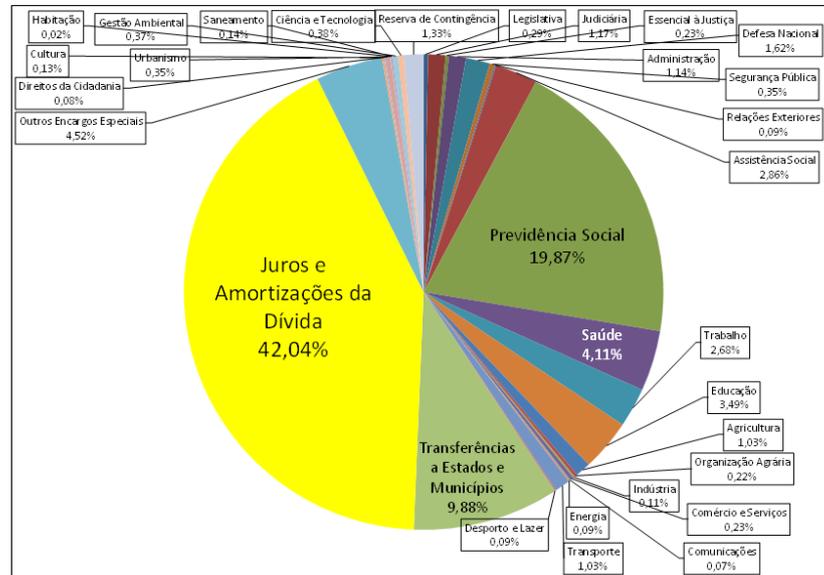


Fonte: Senado Federal – Sistema SIGA BRASIL – Elaboração: Auditoria Cidadã da Dívida.

Nota: Inclui o “refinanciamento” da dívida, pois o governo contabiliza neste item grande parte dos juros pagos. Não inclui os restos a pagar de 2013, pagos em 2014.

<sup>12</sup>Disponível em: <<http://www.auditoriacidada.org.br/e-por-direitos-auditoria-da-divida-ja-confira-o-grafico-do-orcamento-de-2012/>> Acesso em: 25 mar. 2014.

**Figura 3 – Orçamento Geral da União (Previsto para 2014) – Total = 2,383 Trilhões**



Fonte: SIAFI.

O endividamento constante, por conta da dívida pública é de uma forma tal que é apelidada pelos economistas de “efeito bola-de-neve”:

Os juros devidos sobre o principal da dívida (o serviço da dívida) absorvem uma fração sempre maior do orçamento do Estado, das receitas das exportações e das reservas do país, de sorte que a única maneira de fazer face aos compromissos do serviço da dívida é tomar um novo empréstimo. (CHESNAIS, 2005, p. 39).

É necessário questionarmos como isso se deu na América Latina. Os países do Terceiro Mundo foram estimulados e “encantados” pela disponibilidade farta dos “petrodólares” a contrair empréstimos (a juros altíssimos, de três a quatro vezes a soma emprestada) e logo em seguida foram obrigados a saldar esses compromissos, levando-os à falência, num período denominado de “crise da dívida”. Esse poder, o de credor da dívida pública dos países do Terceiro Mundo, notadamente da América Latina, permitiu aos países capitalistas centrais o avanço da dominação econômica e política desses países periféricos. Segundo Melo (2004, p. 126-127), em análise da intervenção dos países capitalistas centrais na América Latina, por meio das instituições como FMI, BM e Gatt, registra a preocupação do FMI, na década de 1980, com a flexibilidade dos países dos países devedores, tanto em relação à captação de recursos quanto ao seu pagamento:

O conceito de ‘flexibilidade’ se define por um movimento de adaptação às condições para o recebimento de novos empréstimos, e às condições para o pagamento da dívida, sendo definida também pelas condições econômicas e políticas de países em desenvolvimento, que os qualificaria como de ‘pouca flexibilidade’: o objetivo seria, então, fazer com que estes países adquirissem uma ‘maior flexibilidade’, com mudanças em suas políticas econômicas e sociais, a fim

de que os emprestadores-investidores tivessem garantias de que o dinheiro que viessem a emprestar a estes países, tivessem um retorno e um lucro garantidos... um empréstimo com segurança, com a segurança de que vai ser pago e de que vai ser lucrativo. O diagnóstico da ‘falta de flexibilidade’ segue relatando as condições atuais dos países em desenvolvimento, enfatizando a ‘rigidez e distorção’ na alocação de recursos externos em cada país, que os impediriam de desenvolver um crescimento satisfatório para garantir a segurança dos empréstimos: altas taxas de inflação, intenso controle interno de preços e salários, taxas de câmbio e de interesse inapropriadas e restrições de pagamento ao comércio externo. (MELO, 2004, p. 126-127).

A autora chama a atenção no destaque que o FMI faz aos países que se destacaram no combate à crise, reforçando que os que tiveram êxito, o obtiveram porque fizeram “[...] a liberação do comércio, a eliminação do controle de preços, a reestruturação das finanças públicas, a reorganização das empresas do setor público e a *desregulamentação do setor financeiro*” (MELO, 2004, p. 126-127, grifo nosso).

Chesnais (2005) denomina essa postura dos países credores de “ditadura dos credores”, “tirania dos credores” (capital patrimonial contemporâneo com traços rentistas) e considera que nenhuma ditadura ocorre sem um golpe de Estado e este golpe foi dado pelos EUA, com sua política de “liberação dos mercados de títulos da dívida pública e da alta do dólar e das taxas de juros no período de 1979-81” (CHESNAIS, 2005, p. 40). Para o autor:

Foi nos países do Terceiro Mundo, incentivados a se aproveitar dos créditos aparentemente vantajosos associados à reciclagem dos petrodólares, que as consequências do “golpe de 1979” foram mais dramáticas. A multiplicação por três e mesmo por quatro das taxas de juros, pelas quais as somas emprestadas deviam ser reembolsadas, precipitou a crise da dívida do Terceiro Mundo [...]. Nos países “em desenvolvimento” (PED) ou “de industrialização recente” (*new industrializes countries*, NIC), a dívida tornou-se uma força formidável que permitiu que se impusessem políticas ditas de ajuste estrutural e se iniciassem processos de desindustrialização em muitos deles. A dívida levou a um forte crescimento da dominação econômica e política dos países capitalistas centrais sobre os da periferia. (CHESNAIS, 2005, p. 40).

Nesse cenário de desregulamentação monetária e financeira mundial, caracterizado pela titulização, “conversão de dívidas contratuais em dívidas mobiliárias negociáveis nos mercados financeiros internacionais” (CHESNAIS, 2005, p. 40), quem se beneficia são os investidores institucionais (fundos de pensão, fundos coletivos de aplicação, sociedades de seguros, bancos que administram sociedades de investimento). “Ao longo dos anos 80, ele tiram dos bancos o primeiro lugar como pólo da centralização financeira e lhe tomam parte de sua atividade de empréstimos.” (CHESNAIS, 2005, p. 41). Nos EUA esses investidores se configuraram em previdência de empresas ou da administração pública; no Japão em sistemas de previdência privados e nos outros países desenvolvidos, as sociedades de seguro.

Para demonstrar como a educação brasileira sofre com as determinações do movimento econômico em nível planetário como exposto até aqui, buscamos as contribuições de Davies

(2008), que em sua análise sobre o Fundeb e o financiamento da Educação pública no Brasil, aponta vários fatores que interferem nessa problemática do financiamento, a saber: as perdas provocadas pela inflação; renúncia e sonegação fiscal; a política fiscal/econômica; a não aplicação das verbas vinculadas pela lei; a impunidade, decorrente dessa não aplicação; diferentes interpretações dos Tribunais de Contas (TC) sobre cálculos das receitas e despesas vinculadas à MDE; e, desigualdade de recursos disponíveis em todas as esferas de governo (DAVIES, 2008). Mas, segundo o autor, antes de entender as minúcias da problemática do financiamento da Educação pública no Brasil, é mister compreender o papel do Estado brasileiro, e em nome de quem ele “age”. Para Davies (2008), o Estado brasileiro é um Estado capitalista e como tal, está a serviço da classe dominante (e suas frações de classe), mas por outro lado, na perspectiva da contradição, entendida numa perspectiva marxista, tem de gerenciar também as cobranças da classe trabalhadora (e suas frações).

Além de refletir essas contradições de administrar os interesses das classes sociais, dos capitalistas e trabalhadores, direcionando suas ações para privilegiar a classe dominante, em detrimento da maioria da população, que é trabalhadora, o Estado brasileiro possui características peculiares, definidas historicamente, na sua inserção na “divisão internacional do capital/trabalho e do poder”, como:

[...] pelo forte patrimonialismo dos ocupantes de cargos públicos, autoritarismo exacerbado, impermeabilidade às demandas das classes populares e médias e sua subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo (EUA, Japão, Europa ocidental). (DAVIES, 2008, p. 6).

Nos anos 1990, com a crise de reprodução do capitalismo em escala mundial, esse descompromisso com a classe trabalhadora e com os interesses da maior parte da população aumenta. Sob a orientação dos organismos internacionais (BM, FMI, etc.), o capital recupera espaço, diminuindo ou retirando direitos sociais e/ou trabalhistas para abrir espaço para sua reprodução. No Brasil, que tem a década de 1980 marcada pela ascensão dos movimentos populares organizados, tem no início da década de 1990, com a eleição de Fernando Collor de Melo e em seguida a eleição de FHC, governos neoliberais, que representam um ataque às conquistas desses movimentos através das políticas de redução do papel do Estado em todos os setores, principalmente na economia e na educação, baseados em diagnósticos de má-gestão e ineficiência desses setores, cuja solução estaria na redução de gastos e/ou redirecionamento para setores mais necessitados ou de retorno econômico mais seguro.

Para Davies (2008, p. 8), e temos acordo, essa contextualização do Brasil no cenário internacional serve muito mais pra entender o financiamento da Educação pública, e seus

revezes, do que a análise documental e iniciativas legislativas. O autor destaca a atuação de governos considerados progressistas, tanto na América Latina quanto na Europa, que, apesar dos seus discursos progressistas se configuraram em governos com políticas neoliberais, tidas como ortodoxas. O autor cita estudos de Perry Anderson (1995) para situar a América Latina e Europa e James Petras e Henry Veltmeyer (2003), para situar o Brasil do Governo Lula, como exemplos de continuidade e aprofundamento do modelo neoliberal. O Fundeb tem traços neoliberais, pois propões uma redistribuição entre os governos estadual e municipal dos recursos já vinculados pela constituição à educação e pouco incremento de recursos, no caso, a complementação da União. Assim, para Davies: “[...] o Fundeb é apenas mais uma proposta de racionalização dos gastos públicos segundo uma lógica quantitativista e se baseia no pressuposto de que os recursos são suficientes porém mal distribuídos entre os governos” (DAVIES, 2008, p. 9). Segundo o autor, a má distribuição existe, mas a insuficiência de recursos é “gigantesca”. Essa insuficiência de recursos não é atacada e sanada porque a prioridade “é o atendimento dos interesses do capital ‘nacional’ e estrangeiro, sobretudo do grande capital, e também das castas burocráticas privilegiadas” (DAVIES, 2008, p. 9), mesmo que haja uma preocupação em atender parte das reivindicações da classe popular através dos programas sociais.

O histórico do financiamento da Educação pública brasileira já foi objeto de análise nessa dissertação e, portanto não será objeto de análise nesse item. Aqui, vamos nos ater à exploração dos pontos considerados cruciais para entender a problemática desse financiamento. São eles: 1. Os benefícios da vinculação foram limitados pela inflação; 2. Renúncia fiscal generalizada; 3. Sonegação fiscal; 4. Conivência/corrupção dos órgãos fiscalizadores; e 5. Artifícios fiscais ou políticas fiscais/econômicas dos governos. Destaque para a criação de contribuições que não são se definem como impostos e, portanto, não entram na contagem como recursos vinculados à MDE nem são divididas com os Estados e municípios (exemplos: CPMF, DRU – inicialmente como Fundo de Social de Emergência (FSE), depois denominado de Fundo de Estabilização Fiscal (FEF)). Segundo Davies (2008), estima-se que a perda para a educação, com a DRU tenha sido de R\$ 50 bilhões, que atualizados, chegariam a R\$ 100 bilhões, de 1994 a 2007. A interferência negativa da DRU (mantida até 31 de dezembro de 2014) no financiamento da Educação pública no Brasil só cessou com a EC nº 68/2011<sup>13</sup>, que determina a não redução da base de cálculos dos Estados,

---

<sup>13</sup> Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/21510/do-mecanismo-da-desvinculacao-das-receitas-da-uniao-como-garantia-da-livre-alocacao-dos-recursos-orcamentarios>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

Distrito Federal e municípios; exclui a desvinculação do salário-educação; e não contabiliza o seu percentual (20%) para o cálculo da MDE.

Outro fator relacionado à vinculação, que merece destaque, é que muitos governos não aplicam o que a lei determina, ou seja, o percentual mínimo dos impostos e receitas integrais vinculadas à educação. Um exemplo é o do salário-educação, que segundo Velloso (apud DAVIES, 2008, p. 14), teve mais de R\$ 1,9 bilhão da cota federal não aplicado no período de 1999 a 2005. Outro artifício fiscal que retirou recursos da Educação pública foi que [...] “as receita de órgãos, fundos autarquias, fundações e demais entidades integrantes do orçamento fiscal e da seguridade social, o superávit financeiro e o produto da sua aplicação no mercado, passariam a integrar as disponibilidades do Tesouro Nacional” (DAVIES, 2008, p. 14-15).

De acordo com o autor, essa prática se refletiu em Estados e municípios, impedindo que uma soma importante de recursos não fossem aplicados à MDE. Segundo Callegari (1999, apud DAVIES, 2008), os governos estaduais deixaram de aplicar R\$ 5,2 bilhões no período de 1995 a 1998; de acordo com Davies o Estado do Rio de Janeiro e a prefeitura da capital deixaram de aplicar um montante de R\$ 5 bilhões. Essa falta de rigor na aplicação dos recursos na MDE se dá por vários motivos, mas um destaque é a omissão/convivência dos órgãos fiscalizadores, notadamente os TC<sup>14</sup>. Aliada à pouca confiabilidade dos Tribunais de Conta (TC), soma-se a variedade de interpretações sobre o que seriam as receitas e despesas vinculadas à MDE. Destaque para o “cálculo das receitas que devem ser computadas como acréscimos ao mínimo, como as oriundas de convênios, salário-educação e ganhos com o FUNDEF” (DAVIES, 2008, p. 17). Só a prefeitura do Rio de Janeiro deixou de contabilizar mais de R\$ 3 bilhões que teve com o Fundef (de 1998 a 2006), com o respaldo do TC do município. Outro destaque de divergência se deve ao que se considera como despesas legais em MDE. Pagamentos de inativos da educação (CALLEGARI, 1997 apud DAVIES, 2008) como gasto com MDE, de vários Estados brasileiros são um exemplo de uso incorreto dos seus recursos “uma vez que os inativos não mais contribuem para manter e desenvolver o ensino” (DAVIES, 2008, p. 18). As interpretações são tão variadas que Velloso (1998a apud DAVIES, 2008) e Melchior, 1988 (apud DAVIES, 2008) “[...] dedicaram longas páginas a uma discussão e definição menos imprecisas sobre elas e o capítulo dos recursos financeiros

---

<sup>14</sup> Os TCs (*sic*) são órgãos auxiliares do Poder Legislativo e são dirigidos por conselheiros nomeados segundo critérios políticos a partir de acordos entre o Executivo e os ‘representantes’ do povo (deputados e vereadores). Isso significa que as contas dos governos tendem a ser avaliadas principalmente segundo critérios de ‘afinidade’ entre TCs (*sic*) e os governos, não necessariamente de acordo com a lei ou normas técnicas, muitas vezes (talvez quase sempre) utilizadas ‘seletivamente’. (DAVIES, 2008, p. 16).

na LDB de 1996 reservou dois extensos artigos para definir, nos artigos 70 e 71, o que são e não são despesas em MDE”. (DAVIES, 2008, p. 18).

Apesar de essa preocupação ser relevante para garantir a correta aplicação dos recursos na MDE, a questão dos inativos não é mencionada nos artigos, permitindo interpretações variadas pelos TC. Além da não menção da questão dos inativos, outros destaques negativos em relação à contabilização das despesas como MDE são: (1) A maquiagem contábil, como por exemplo, o lançamento de uma despesa como se fosse da Educação, mas que na realidade é de outro setor, ou então a declaração “como gastos o montante empenhado em MDE, porém no exercício seguinte cancelar uma parte desses recursos” (DAVIES, 2008, p. 19); e (2) Os pareceres dos TC não terem força de lei, pois a CF, no artigo 31, reza que os pareceres municipais e estaduais dos TC podem ser derrubados por dois terços dos vereadores. A relação entre esses dois aspectos é clara, pois a maquiagem contábil, ou o cancelamento de um empenho sendo sinalizados por um parecer de um TC pode ser derrubado por uma Câmara alinhada com o representante do Executivo. Embora a CF possibilite a intervenção nos Estados e municípios que tiveram suas contas rejeitadas pelos TC, na prática isso não ocorre. Segundo Calmon (1998, p. 72 apud DAVIES, 2008, p. 20):

A violação na área dos governos estaduais é realmente generalizada. Em relação à violação na área dos Municípios, o crime que está sendo cometido é monstruoso. Existe um artigo na Constituição atual, e também em constituições anteriores, que determina que, caso a prefeitura não destine um percentual para o ensino, deverá ser decretada a intervenção. Isso existe na legislação brasileira há quatro décadas e nunca houve caso de intervenção em nenhum município brasileiro [...].

O financiamento da Educação passa, além dos percalços supra citados, pela desigualdade de recursos disponíveis entre os governos Estaduais, Municipais, Federal e do Distrito Federal. Diante dessa organização, são pontos a destacar: a) o governo federal detém maior parcela das receitas governamentais, mas não assume, historicamente, a responsabilidade de oferecer Educação Básica para todos, delegando a Estados e municípios essa função; b) a desigualdade de recursos se mostra entre regiões; localização (rural ou urbana); e dependência administrativa em cada esfera de governo (estaduais, municipais e federal), também percebida dentro de cada esfera (entre municípios do mesmo Estado), apesar da redistribuição tributária promovida pela CF de 1988 e da relativa equalização de recursos para o EF estabelecida pelo Fundef, a partir de 1998 até 2006, e do Fundeb, a partir de 2007. (DAVIES, 2014, s. p.).

A distribuição do salário-educação é outro exemplo de desigualdade de recursos entre governos, provocando grandes prejuízos a muitos municípios, como podemos perceber no destaque do autor de que, até 2003:

[...] o governo federal ficava com um terço (a cota federal) da receita nacional e devolvia dois terços (a cota estadual) aos governos estaduais onde ele havia sido arrecadado. Ou seja, os municípios nada recebiam do salário-educação, embora boa parte do um terço da cota federal fosse transferida a eles por meio de convênios. (DAVIES, 2008, p. 22).

Apesar da lei federal nº 9.766, de dezembro de 1998, que obrigava a divisão de 50% (cinquenta por cento) da cota estadual entre Estados e municípios, com base no número de matrícula do Ensino Fundamental, esta só foi efetivada a partir de 2004, porque a aplicação da lei federal dependia de uma lei estadual, cuja aprovação, por motivos óbvios, foi protelada por vários Estados. Esta situação só foi resolvida com a lei federal nº 10.832, de dezembro de 2003, dando ao FNDE (autarquia do MEC) a responsabilidade de repassar ao governo estadual e aos municípios, que tivessem matrícula no ensino fundamental (regular e antigo supletivo), 60% (sessenta por cento), ficando 30% (trinta por cento) para a união. O que pareceu boa vontade por parte do governo federal foi mais uma manobra de aumento de arrecadação porque, apesar de ficar com 30% (trinta por cento), que antes eram 33% (trinta e três por cento), a mesma lei previu a retenção de 10% (dez por cento) de toda arrecadação pelo FNDE, ou seja, 30% (trinta por cento) mais 10% (dez por cento), igual a 40% (quarenta por cento).

Mesmo com essa “artimanha” do governo federal, os municípios passaram a ter mais recursos para investir na Educação, através do salário-educação, mas a arrecadação continuou desigual por conta da matrícula na Educação Básica em 2007. O Maranhão, com R\$ 12,00 e o Distrito Federal, com R\$ 238,00 por matrícula demonstram essa diferença abissal. Primeiramente, o FUNDEF e em seguida, o FUNDEB, se propuseram a resolver muitos dos problemas de financiamento da Educação Básica.

A lei federal nº 9.424, de dezembro de 1996, regulamentou o **FUNDEF** (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que passou a vigorar a partir de 1º de janeiro de 1998, vigendo até 31 de dezembro de 2006. Com inspiração nos organismos internacionais, no que tange à priorização do Ensino Fundamental, o Fundeb não representou grande incremento de recursos ao sistema educacional brasileiro porque grande parte dos recursos já era vinculada à MDE, com base no número de matrícula no Ensino Fundamental regular. A inovação do Fundo, e seu princípio básico, foi o de estipular um valor anual mínimo, que, em tese, e já sinalizado na lei de criação e na LDB em

vigor, garantiria um “padrão mínimo de qualidade” (DAVIES, 2008, p. 26), padrão esse, nunca determinado.

Apesar de ter sido criado pelo governo federal, sua contribuição para os Fundos estaduais, acontece apenas na forma de complementação, para ajudar aos Estados e municípios que não conseguissem atingir o valor mínimo por aluno-ano. Além disso, a EC 14 indicou a diminuição do percentual de impostos que o governo federal deveria aplicar para eliminar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental, de 50% (cinquenta por cento) dos 18% (dezoito por cento) de analfabetismo para 30% (trinta por cento) dos 18% (dezoito por cento), ou seja, a União deixou de ser obrigada a baixar o indicador de 18% para 9% (nove por cento) podendo baixar para 12% (doze por cento).

O governo federal também não cumpriu o critério de cálculo do valor mínimo nacional, base para a complementação. Estima-se que esta “manobra” pode ter retirado do Fundef mais de R\$ 30 bilhões até o ano de 2006. Apesar da complementação não ter sido a indicada na lei, para alguns municípios, esta foi um incremento nos recursos para a educação e a redistribuição entre o Estado e os municípios, segundo o critério de matrícula, proporcionou “que os governos com poucos recursos e muitas matrículas em termos proporcionais ganhassem dos governos com muitos recursos e poucas matrículas” (DAVIES, 2008, p. 28). Ao final, aconteceram ganhos e perdas. Perdas, principalmente dos municípios menores, com grande dependência do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e, em contrapartida, proporcionalmente, contribuíram com maior parte de sua arrecadação para as receitas do Fundef, comparando-se com os municípios de médio e grande porte:

[...] a lógica do Fundef contraria a lógica do FPM, visto que os Municípios de pequeno porte demográfico estão recebendo menos recursos pelo fato de possuírem [...] poucos alunos, mesmo que sejam responsáveis por 100% dos alunos matriculados no seu Município (BREMAEKER, 2003, p. 34 apud DAVIES, 2008, p. 28).

Segundo Davies (2008, p. 29), mesmo onde se registram ganhos com o Fundef é necessário cautela, por diversos motivos: 1. Não há garantia de que os ganhos com a complementação e a redistribuição dos recursos foram direcionados para a melhoria da remuneração dos profissionais do ensino e das condições de ensino, devido à tradição patrimonialista e privatista do Brasil, consonante com “o baixo grau de organização, conscientização e mobilização da sociedade brasileira”; 2. As melhorias comprovadas em pesquisa, segundo o autor, estão interessadas “em pintar um quadro róseo”. Em alguns casos, não houve melhoria na remuneração, mas mudança nos nomes que a compõem, como vencimentos e gratificações. Por fim:

Mesmo quando houve melhoria salarial, não apenas reposição das perdas provocadas pela inflação, ela pode ter resultado de recursos que não estavam no Fundef [...] que, considerando o Brasil como um todo, eram maiores do que os do Fundef. Assim, tal melhoria não pode ser associada automaticamente à “generosidade” redistributiva do Fundef, sobretudo nos governos que perderam com ele. (DAVIES, 2008, p. 30)

Após um longo processo de discussão, de 1999 a 2006, a lei federal nº 11.494/2007, institui o Fundeb, vigorando a partir de 2007:

[...] previsto para durar 14 anos (até 31 de dezembro de 2020), o Fundeb pretende, na visão de seus proponentes e defensores, corrigir as falhas que apontaram no Fundef, como a exclusão da educação infantil, EJA e ensino médio e de seus profissionais e a irrisória complementação federal. (DAVIES, 2008, p. 34).

O Fundeb se constitui numa conta única, de natureza contábil e de âmbito estadual, ou seja, de arrecadação de impostos federais e estaduais, que pertence, constitucionalmente, aos governos estaduais, Distrito Federal e prefeituras. Existem, no Brasil, 27 Fundos (um para cada Estado mais o Distrito Federal). O Estado redistribui os recursos entre os municípios de sua jurisdição. Foi implantado com 100% (cem por cento) dos recursos previstos no terceiro ano de vigência (2009).

O Fundeb se diferenciou do Fundef, basicamente pela composição de impostos e matrículas. Houve um incremento de impostos como o Imposto Sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto Sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) e Imposto de Transmissão “Causa Mortis” (ITCM) e também como fonte adicional de recursos conta com a complementação da união, para os Fundos que não atingirem o valor mínimo nacional, e os rendimentos obtidos com a aplicação financeira dos mesmos. Com relação à matrícula, o Fundeb passa a contar com o número de matrícula, além do Ensino Fundamental, a matrícula da Educação Infantil, da EJA e do Ensino Médio, respeitando o preceito constitucional de atendimento prioritário, ou seja, aos municípios cabe, prioritariamente, atender a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e aos Estados, o Ensino Médio, sendo que a EJA, por atender os dois níveis, Fundamental e Médio, tem sua matrícula contabilizada tanto por municípios, que atenderem à EJA do Ensino Fundamental e os Estados, que atenderem à EJA do Ensino Médio. O que pode parecer um ganho, na prática pode não ser tão animador assim, ficando dessa forma a sua distribuição:

**Quadro 4** – Impostos e transferências que compõem o fundo – transferências nos três anos de efetivação – recursos da União para complementação

Impostos e transferências	Percentual dos impostos, transferências e recursos da União			
	2007	2008	2009	de 2010 em diante
Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços – ICMS	16,66%	18,33%	20%	20%
Fundo de Participação dos Estados – FPE				
Fundo de Participação dos Municípios – FPM				
Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações – IPlexp				
Recursos da Lei Complementar 87/96 (Lei Kandir)				
Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA	6,66%	13,33%		
Imposto Territorial Rural – ITR				
Imposto sobre Causa Mortis e Doações – ITCMD				
Recursos da União (de complementação ao fundo)	R\$ 2,0 bilhões	R\$ 3,0 bilhões	R\$ 4,5 bilhões	10% do total da contribuição dos estados, DF e municípios

Fonte: Módulo Competências Básicas (BRASIL, 2010, p.55).

A mesma crítica dirigida ao Fundef cabe ao Fundeb, a de não apresentar novidades significativas com relação às fontes de financiamento, já determinadas pela CF de 1998 e a LDB de 1996, havendo apenas uma redistribuição dos recursos, como aconteceu também com o Fundef. Neste, mais de 2.100 municípios no Brasil inteiro tiveram perdas (por vários motivos já mencionados nesse estudo), o que também ocorre com o Fundeb, pois os municípios menores têm receitas menores e são mais dependentes do FPM. O Balanço do Setor Público Nacional (BRASIL, STN, 2012 apud DAVIES, 2013) nos mostra que 4.283 municípios arrecadaram R\$100 bilhões a menos, em impostos, que os Estados, em 2010. Estes mesmos municípios tiveram um aumento no número de matrículas em relação aos Estados de 3,7 milhões. Vale destacar também que a receita dos municípios não aumentariam consideravelmente, pois estes já computam, com o Fundef, o número de matrícula do Ensino Fundamental, sendo que os Estados ganharam com isso porque as matrículas do Ensino Médio têm peso maior (1,2), do que creches (0,8) e pré-escolas (0,9), contabilizados pelos municípios. Como podemos observar na tabela abaixo:

**Tabela 8** – Matrículas estaduais e municipais do Fundef e do Fundeb

	Matrículas do Fundef (EFR – inclui a EE no EFR) (A)	Matrículas do Fundeb (educação infantil,) EFR, EM, EJA (presencial e EE) (B)	Aumento de matrículas (B – A)	% de aumento
Total dos estados e DF	11.825.112	11.825.112 (EFR) + 7.584.391 (EM) + 2.553.819 (EJA) + 62.595 (EE) = 22.025.917	+ 10.200.805	+ 86,2%
Total dos municípios	17.964.543	17.964.543 (EFR) + 898.945 (Creches) + 3.921.291 (pré-escolas) + 2.080.798 (EJA) + 68.867 (EE) = 24.934.444	+ 6.696.901	+ 38,7%
Total dos estados, DF e municípios	29.789.655	46.960.361	+ 16.897.706	+ 56,7%

Fonte: DAVIES, 2008, p. 39 (Tabela elaborada a partir dos dados do Censo de 2006 do Inep-MEC).

#### Segundo Borges e Golveia (2014):

O cálculo do valor devido a cada ente governamental, em cada distribuição de recursos, é realizado com a utilização de coeficientes de distribuição, que são definidos e divulgados pelo FNDE, tomando como base as seguintes variáveis:

1. valor da receita que compõe o Fundo (originária dos Est/Mun e União);
  2. número de alunos matriculados;
  3. fatores de ponderação;
  4. garantia do valor por aluno/ano verificado em cada Estado no Fundef em 2006;
  5. garantia do valor mínimo nacional por aluno/ano verificado no Fundef em 2006;
  6. apropriação de, no máximo, 15% dos recursos do Fundo, em cada UF, para EJA
- O Banco do Brasil processa o crédito de cada repasse na conta, da seguinte forma:  
 Valor a ser distribuído x Coeficiente = Valor devido ao ente governamental [...].

Nunca o valor por aluno/ano nem o valor mínimo nacional de cada ente pode ser inferior ao utilizado em 2006, último ano de vigência do Fundef. Na composição dos Fundos são variáveis indispensáveis nos cálculos (BORGES; GOUVEIA, 2014):

1. Previsão da receita proveniente da contribuição dos Estados/DF e Municípios para formação do Fundo (20% dos impostos e transferências);
2. Valor anual da Complementação da União ao Fundo (depois de deduzida a parcela de até 10% destinada ao financiamento de programas voltados à melhoria da

qualidade da educação básica). A complementação da união nunca é menor que 10% da contribuição dos Estados, municípios e Distrito Federal;

3. N° de alunos apurado no Censo Escolar, desdobrado por segmentos educacionais e por UF;
4. Fatores de ponderação aplicáveis aos diversos segmentos da educação básica.

E os seguintes fatores (BORGES; GOUVEIA, 2014):

1. Valor por aluno/ano, por UF (Estado/DF), para as séries iniciais do ensino fundamental urbano (valor base);
2. O Valor por aluno/ano, por UF, para os demais segmentos da educação básica, é calculado multiplicando-se o valor base pelo fator de ponderação de cada segmento;
3. Valor Mínimo Nacional por aluno/ano, para as séries iniciais do ensino fundamental urbano (valor base);
4. Valor Mínimo Nacional por aluno/ano, para os demais segmentos da educação básica, é calculado multiplicando-se o valor base pelo fator de ponderação de cada segmento;
5. Valor anual da Complementação da União, devido a cada UF no exercício;
6. Coeficientes de distribuição dos recursos do Fundo;
7. Receita total anual prevista do FUNDEB, por ente governamental.

Cabem dois destaques:

1. O cálculo do Valor Mínimo Nacional por aluno/ano para as series iniciais do Ensino Fundamental urbano, que é o valor base para os outros cálculos, segundo as etapas e modalidades de ensino, levado em conta na ponderação. Segundo o Módulo Competências Básicas (BRASIL, 2010, p. 61):

O valor mínimo nacional resulta do inter-relacionamento das seguintes variáveis:  
 :: receita total do fundo, proveniente da contribuição do governo estadual e dos governos municipais, em cada estado, e total nacional;  
 :: recursos da complementação da União;  
 :: número de alunos matriculados no ano anterior (observa-da [sic] a escala);  
 :: fatores de ponderação aplicáveis.

2. Distribuição da Complementação da União: para Borges e Golveia (2014), são destaques:

90% do valor total anual é utilizado no cálculo e distribuído na perspectiva da garantia do valor mínimo nacional por aluno/ano

- 10% do valor total anual:
- pode ser direcionado por meio de programas de melhoria da qualidade da educação básica, de acordo com decisão e critérios definidos pela Comissão Intergov. de Financiamento para Educação Básica de Qualidade (art. 7° da Lei do Findeb [sic]). No entanto ainda não se deu essa utilização.
- A utilização desses tem se dado para fins de apoio a título de complementação federal voltada à garantia do valor do Piso (art. 4° da Lei do Piso), com repasses anuais disciplinados pela Resolução/MEC nº 7, de 26.04.2012.

Além disso:

- a União não poderá utilizar recursos do Salário Educação para Complementação ao Fundo;
- no máximo 30% do valor anual da Complementação pode ser assegurado com recursos dos 18% dos impostos, que a União é obrigada a colocar na educação;
- os repasses dos recursos da Complementação da União ocorrem mensalmente.

Utilizaremos a tabela de Borges e Golveia (2014) para observar os valores do Valor Mínimo Nacional e os demais fatores de ponderação, através da tabela seguintes com as ponderações para o Estado da Bahia.

**Tabela 9** – Fundeb: Fatores de ponderação 2012 a 2014 – Valor mínimo nacional e valor aluno/ano 2014 – BAHIA

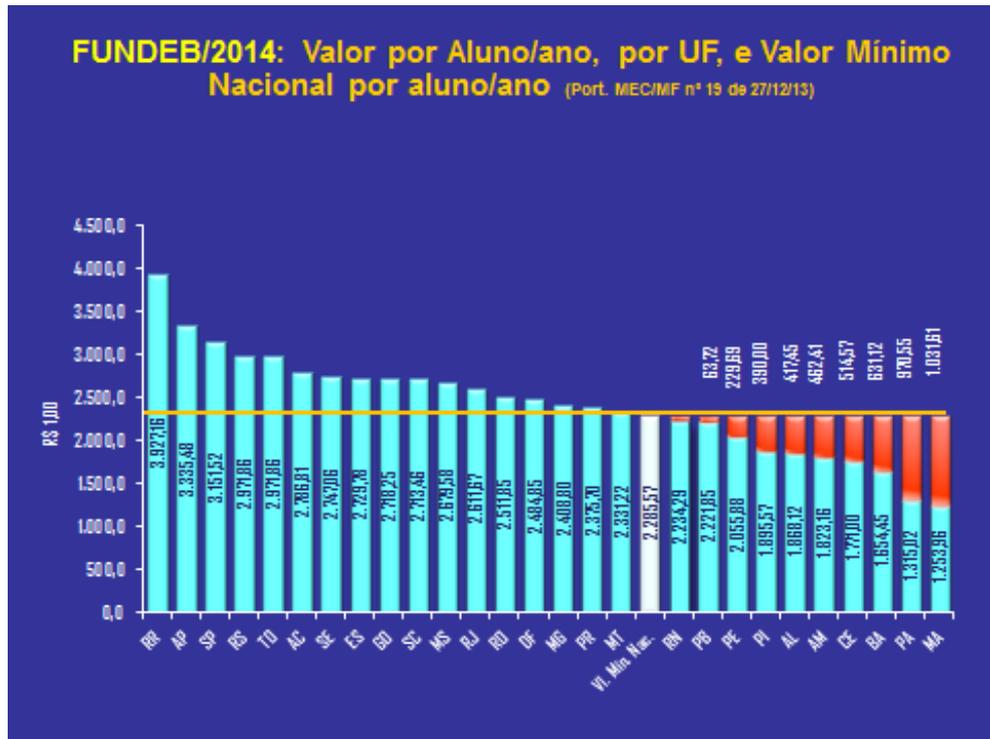
Segmentos da Educação Básica Considerados	Fatores de ponderação fixados			Valor Mínimo Nacional FUNDEB 2014	Valor Aluno/Ano FUNDEB 2014 - BA
	2012	2013	2014		
I - Creche pública em tempo integral	1,30	1,30	1,30	2.971,24	2.971,24
II - Creche pública em tempo parcial	0,80	0,80	1,00	2.285,57	2.285,57
III - Creche conveniada em tempo integral	1,10	1,10	1,10	2.514,13	2.514,13
IV - Creche conveniada em tempo parcial	0,80	0,80	0,80	1.828,45	1.828,45
V - Pré-Escola em tempo integral	1,30	1,30	1,30	2.971,24	2.971,24
VI - Pré-Escola em tempo parcial	1,00	1,00	1,00	2.285,57	2.285,57
VII - anos iniciais do ensino fundamental urbano	1,00	1,00	1,00	2.285,57	2.285,57
VIII - anos iniciais do ensino fundamental no campo	1,15	1,15	1,15	2.628,40	2.628,40
IX - anos finais do ensino fundamental urbano	1,10	1,10	1,10	2.514,13	2.514,13
X - anos finais do ensino fundamental no campo	1,20	1,20	1,20	2.742,68	2.742,68
XI - ensino fundamental em tempo integral	1,30	1,30	1,30	2.971,24	2.971,24
XII - ensino médio urbano	1,20	1,20	1,25	2.742,68	2.742,68
XIII - ensino médio no campo	1,30	1,30	1,30	2.971,24	2.971,24
XIV - ensino médio em tempo integral	1,30	1,30	1,30	2.971,24	2.971,24
XV - ensino médio integr. à educ.profis.	1,30	1,30	1,30	2.971,24	2.971,24
XVI - educação especial	1,20	1,20	1,20	2.742,68	2.742,68
XVII - educação indígena e quilombola	1,20	1,20	1,20	2.742,68	2.742,68
XVIII - educ. de jovens e adultos com aval. no proces.	0,80	0,80	0,80	1.828,45	1.828,45
XIX - EJA integr. à educ.profis. de nível médio com aval. no proces.	1,20	1,20	1,20	2.742,68	2.742,68

Fonte: Borges e Golveia (2014).

Observando a tabela, percebemos que a maioria dos fatores de ponderação se mantêm os mesmos nos três anos analisados, havendo alteração no item II – Creche pública em tempo parcial, indo de 0,80 para 1,0, e o item XII – Ensino Médio urbano, passando de 1,20 para 1,25. Destaque para as colunas de Valor Mínimo Nacional – Fundeb 2014 e Valor Aluno/ano – Fundeb 2014-BA são iguais. Isso significa que o Estado da Bahia, após feitos os cálculos de acordo com a sua matrícula na Educação Básica, não terá recursos para garantir o Valor Mínimo Nacional que neste ano é de R\$ 2.285,57 e necessitará de complementação da União.

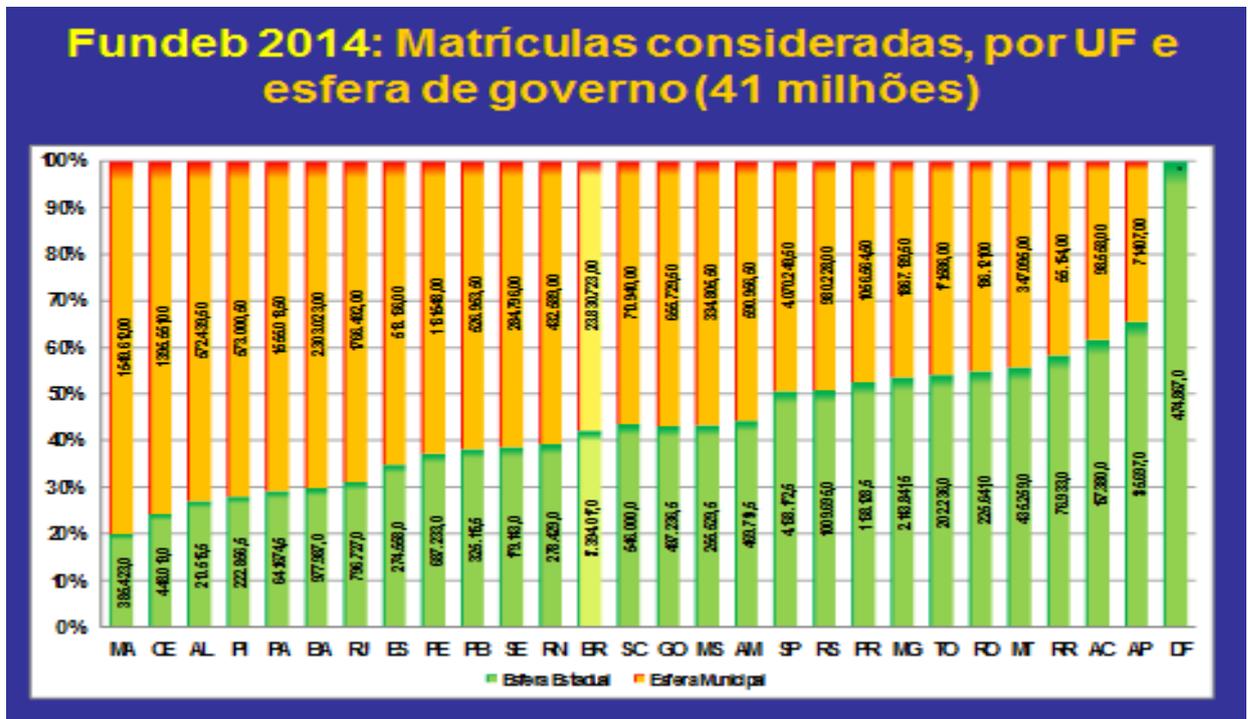
Ao analisar a tabela (figuras 4 e 5) sobre o Valor por aluno/ano por unidade da federação e Valor Mínimo Nacional por aluno/ano, segundo a Portaria MEC/MF nº 19/2013, que estipula os valores para 2014, observamos grandes discrepâncias entre os Estados brasileiros.

**Figura 4** – Fundeb/2014: valor por aluno/ano, por UF, e valor mínimo nacional por aluno/ano



Fonte: BRASIL, 2014.

**Figura 5** – Fundeb 2014: Matrículas consideradas, por UF e esfera de governo (41 milhões)



Fonte: BRASIL, 2014.

O Estado com menor Valor por aluno/ano é o Maranhão (MA), com 1.253,96 e o Estado com maior Valor por aluno/ano é Roraima (RR), com 3.927,16, valor três vezes superior ao MA. Roraima terá um Fundo superior ao Valor Mínimo maior e dessa forma, não necessitará de ajuda financeira da União, já o Maranhão, que não atinge ao valor mínimo de 2.285,57, receberá R\$ 1.031,61 de complementação por cada aluno.

## 4 A QUESTÃO AGRÁRIA, A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E O PRONACAMPO

O capítulo trata da questão agrária no Brasil e tem como suporte teórico as contribuições de Stédile (2005). Também discute o conceito e os princípios de uma Educação do Campo em contraponto à educação rural, situando-a no projeto histórico socialista e na luta de classes. Por fim, faremos a análise documental através do Documento Orientador (BRASIL, 2013c); da apresentação em “*Powerpoint*” do lançamento pelo MEC do Programa Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2012c); e da Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013 (MEC, 2013b). A análise foi orientada na busca de indicadores que mostrassem as fontes de financiamento das ações e programas vinculados ao Pronacampo. Também foi objeto de análise o Programa Brasil Alfabetizado, projeto do governo federal de alfabetização de adultos. Análise do Brasil Alfabetizado foi feita por conta do campo brasileiro concentrar mais de 20% de sua população analfabeta, sem levar em conta o analfabetismo funcional.

### 4.1 A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL

Stédile (2005, p. 15), na condição de organizador da Coleção *A questão agrária no Brasil*, na Introdução, faz uma síntese sobre a ocupação da terra no Brasil, desde o início do povoamento, há 50 mil anos, até o ano de 1960, período de modernização da agricultura capitalista. Ele utiliza o termo de questão agrária “como o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira” (p. 15-16), dando enfoque na economia e na política.

O debate sobre a questão agrária no Brasil é recente, sendo o primeiro grande debate só ocorrido na década de 1960, não pelo desenvolvimento da ciência, apesar da academia ter sido envolvida, mas “pela necessidade política e sociológica dos partidos políticos” (STÉDILE, 2005, p. 16). Até esse período existiam estudos sobre a realidade agrária, com destaque para o estudo do professor Roberto Simonsen da Universidade de São Paulo (USP), (“A história econômica do Brasil – 1500-1820”, de 1937), representante das elites industriais paulistas. Outros estudos mais críticos foram produzidos na década de 1950, com destaque para Celso Furtado e Caio Prado Júnior.

Só na década de 1970 é que surgiram publicações sobre a evolução agrária no Brasil, convergindo para um “quase” consenso “do que havia sido a evolução, da posse, da propriedade e do uso da terra, desde o início da colonização aos dias atuais” (STÉDILE, 2005, p. 17), com destaque para a obra de Jacob Gorender, “*O escravismo colonial*”. Nessa introdução, Stédile apresenta uma divisão, considerada hegemônica, da história do Brasil, sobre a posse, propriedade e uso da terra, em quatro períodos: 1) Primeiro período: de 50.000 a.C a 1.500 d.C.; 2) Segundo Período: de 1500 a 1850; 3) Terceiro Período: de 1850 a 1930; e 4) Quarto Período: de 1930 a 1964. Ele o faz no intuito de nos situar no contexto em que se acirra o debate na década de 1960, e no presente estudo, é tomado como uma espécie de preâmbulo para nos embasar no entendimento do que ocorreu a partir dessa década.

Quanto ao 1º período que vai de 50.000 a.C. a 1.500 d.C., e para Darcy Ribeiro (*apud* STÉDILE, 2005, p. 18), a formação histórica da sociedade brasileira começa há 50 mil anos, com a ocupação do território que se tornaria o Brasil, “pelas correntes migratórias que vieram da Ásia, cruzando o estreito do Alasca e ocupando todo o continente americano” (STÉDILE, 2005, p. 18). No Brasil, há vestígios de instrumentos e de presença humana no Piauí, desde esse período, segundo pesquisas antropológicas. No período citado (50.000 a.C. a 1.500 d.C.),

[...] as populações que habitavam nosso território viviam em agrupamentos sociais, famílias, tribos, clãs, a maioria nômade, dedicando-se basicamente à caça, à pesca e à extração de frutas, dominando parcialmente a agricultura. Ou seja, como a natureza era pródiga no fornecimento dos alimentos para suas necessidades básicas, os povos do nosso território pouco desenvolveram a agricultura (STÉDILE, 2005, p. 18).

Dessa forma, o modo de produção social característico desse período era o comunismo primitivo, em agrupamentos de 100 a 500 famílias, com algum grau de parentesco, de idioma, etnia ou cultura. Darcy Ribeiro, em seus estudos (notadamente no livro “*O povo brasileiro*”), aponta que em 1.500, havia mais de 300 grupos tribais, num total de 5 milhões de pessoas (RIBEIRO *apud* STÉDILE, 2005, p. 19).

Não existia propriedade da natureza, ela estava a serviço da coletividade, do bem comum:

[...] Todos os bens da natureza existentes no território – terra, águas, rios, fauna, flora – eram, todos, de posse e de uso coletivo e eram utilizados com a única finalidade de atender às necessidades de sobrevivência social do grupo. E quando os bens da natureza se tornavam escassos em determinadas regiões, os grupos se deslocavam para outros locais, o que caracterizava a sua condição de vida nômade (STÉDILE, 2005, p. 19).

O período se caracteriza pelo comunismo primitivo como modo de produção; pelas atividades de caça, pesca e extração de frutas; pouco desenvolvimento da agricultura; grande população (para a época) e pelo nomadismo.

No 2º período, de 1500 a 1850, a invasão portuguesa do território brasileiro se deu financiada pelo capitalismo comercial, então nascente na Europa. Dado o seu aparato econômico e militar, os portugueses impuseram leis, sua política monárquica, seu modo de produção e sua cultura em todo o território, dominando os povos aqui existentes através da cooptação e repressão:

Com a invasão dos europeus, a organização da produção e a apropriação dos bens da natureza aqui existentes estiveram sob a égide das leis do capitalismo mercantil que caracterizava o período histórico já dominante na Europa. Tudo era transformado em mercadoria. Todas as atividades produtivas e extrativas visavam lucro. E tudo era enviado à metrópole europeia, como forma de realização e de acumulação capital (STÉDILE, 2005, p. 20).

Sobre esse período é importante destacar: 1) O modelo de produção: agroexportador – produção apenas de produtos agrícolas e minerais visando o mercado europeu (a colônia exportava 80% do que produzia); 2) O modelo de organização da produção: *plantation*<sup>15</sup>. Em decorrência do modelo agroexportador, a produção deveria ser localizada perto dos portos, para diminuição dos custos com transporte, bem como eram empregadas modernas técnicas de produção, além de produzir bens para a subsistência dos trabalhadores escravizados, com o intuito de reduzir o custo de produção, sendo instaladas oficinas de produção e reparo de instrumentos de trabalho; 3) O modelo de propriedade da terra: monopólio do território pela Coroa Portuguesa, não caracterizando uma propriedade da terra do modelo capitalista, mas em contrapartida,

[...] 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. Então, utilizando diversos critérios políticos e sociológicos, a Coroa entrega, a capitalistas-colonizadores que dispunham de capital, enormes extensões de terra – que eram medidas em léguas, [...], com a Coroa garantindo a posse de imensas extensões de terra para tal finalidade. (STÉDILE, 2005, p. 21).

Essa situação, de não existência de propriedade privada da terra, só é alterada em 1850, com a primeira lei de terras.

No 3º período: de 1850 a 1930, com a pressão da Inglaterra para substituição da mão-de-obra escrava pela assalariada e a abolição da escravatura iminente, com receio de que as

---

<sup>15</sup> “É a forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de áreas contínuas, praticando a monocultura, ou seja, especializando-se num único produto, destinando-o à exportação, seja ele a cana de açúcar, o cacau, o algodão, gado etc., e utilizando mão-de-obra escrava” (STÉDILE, 2005, p. 21).

terras possam cair nas mãos de trabalhadores ex-escravos, a Coroa promulga a Lei nº 601, de 1850, considerada por Stédile (2005), como certidão de nascimento do latifúndio no Brasil, pois se implanta, pela primeira vez, a propriedade privada da terra. No texto da lei era possível a qualquer cidadão ser um proprietário de terras, mas teria de pagar determinado valor, o que era impossível aos escravos e futuros ex-escravos, após serem libertos. Na prática, só garantiu aos proprietários de “concessões de uso” o direito de se tornarem proprietários de terras, com direito à venda, o que até então, não era possível. Aos futuros ex-trabalhadores escravizados, despossuídos de bens materiais, só restaria se tornar assalariado e continuar nas “mãos” dos fazendeiros.

Outra característica importante do período é a crise do modelo agroexportador baseado na mão-de-obra escrava, dadas à fuga e rebelião dos trabalhadores em decorrência de suas más condições de vida e de trabalho. Como consequência das fugas aumentam-se os quilombos e os movimentos de apoio ao abolicionismo nas cidades, tornando-se “a grande questão” de discussão dos partidos políticos e as elites. E a abolição foi oficializada em 1888, com a Lei Áurea. A demora para a sua promulgação se deveu ao intenso debate sobre se o Estado deveria ou não indenizar os proprietários de escravos.

O resultado da abolição da escravatura é que 2 milhões de ex-escravos (adultos) deixam as senzalas e as fazendas, abandonando o trabalho agrícola, e se direcionam para as cidades. Para sobreviver procuram as cidades portuárias onde o trabalho só necessitava de força física no carregamento e descarregamento de navios. Como a lei de terras não permitia que eles se apossassem dos terrenos para construir suas casas e os melhores terrenos já pertenciam aos capitalistas, só restou aos trabalhadores negros os “piores terrenos, nas regiões íngremes, nos morros, ou nos manguezais, que não interessava aos capitalistas” (STÉDILE, 2005, p. 24). Para Stédile (2005), “a lei de terras é também a ‘mãe’ das favelas nas cidades brasileiras”. Dessa forma, chega ao fim o modelo *plantation*, e com a I Guerra Mundial (1914-1918) e a interrupção do comércio entre a Europa e as Américas, chega também ao fim o modelo agroexportador.

As elites veem nos camponeses pobres europeus (notadamente na Itália, Alemanha e Espanha), excluídos pelo avanço do capitalismo industrial, a solução para a substituição da mão de obra escrava. Assim, a Coroa trouxe para o Brasil, com a promessa de terra fértil e barata, mais de 1,6 milhão de camponeses europeus, no período de 1875-1914. A distribuição no território brasileiro ficou assim:

Parte dos migrantes foi para o Sul do país, pela maior disponibilidade de terras e pelo clima, “recebendo” lotes de 25 a 50 hectares; parte foi para São Paulo e para o Rio de Janeiro, não recebendo terras, mas sendo obrigados a trabalhar nas fazendas de café, sob um novo regime denominado colonato<sup>16</sup>.

Os camponeses do Sul pagaram por suas terras, o que lhes obrigou a se inserirem imediatamente na produção para o mercado. A crise do modelo continua se agravando com a interrupção dos imigrantes europeus durante a I Guerra Mundial, juntamente com a interrupção do uso de navios para transporte de migrantes. Nesse período surge o campesinato brasileiro, de duas vertentes: 1) os milhões de camponeses pobres migrantes da Europa, que se instalaram no Sul e no Sudeste; 2) as populações mestiças, não submetidas ao trabalho escravo, nem capitalista, eram os trabalhadores pobres. Como as regiões litorâneas já estavam ocupadas pelas fazendas exportadoras, eles se dirigiram para o interior, ocupando o território e se dedicando a atividade agrícola de subsistência. “Não tinham a propriedade privada da terra, mas a ocupavam, de forma individual e coletiva, provocando assim, o surgimento do camponês brasileiro e de suas comunidades” (STÉDILE, 2005, p. 27). Estes ocuparam o sertão, Nordeste brasileiro e os Estados de Minas Gerais e Goiás, por isso receberam o apelido de “sertanejos”.

Em síntese, os destaques deste período são: 1) a promulgação da lei nº 601 (1850), lei de terras, que institui a propriedade privada da terra no Brasil e impõe aos futuros ex-escravos o pagamento pela terra, o que os impossibilita de terem terrenos para plantar e para construir suas casas, restando-lhes invadir os terrenos que os capitalistas não tinham interesse e a trabalhar nos portos; 2) lutas sociais e revoltas populares por contra das condições de vida e de trabalho do trabalhador escravizado, gerando a crise do modelo agroexportador; 3) a promulgação da Lei Áurea (1888), abolindo a escravatura; 4) a migração dos camponeses pobres da Europa (principalmente Itália, Alemanha e Espanha), que se instalaram no Sul e Sudeste do Brasil, dando origem ao regime de colonato, único no mundo; 5) aprofundamento da crise do modelo agroexportador por conta da I Guerra Mundial que interrompe a migração europeia; 6) formação do campesinato brasileiro, pelos camponeses pobres europeus e os sertanejos, mestiços, que povoaram o interior do Brasil, principalmente Nordeste, Minas Gerais e Goiás, por não terem condições de permanecer no litoral.

---

<sup>16</sup> Para os sociólogos “[...] foi o estabelecimento de relações sociais específicas na produção de café, entre os fazendeiros e os colonos, não se tendo notícia de sua adoção em nenhum outro país. Por esse sistema, os colonos recebiam a lavoura de café pronta, formada anteriormente pelo trabalho escravo, recebiam uma casa para moradia e o direito de usar uma área de aproximadamente dois hectares por família, para o cultivo de produtos de subsistência, e de criar pequenos animais logrando, assim, melhores condições de sobrevivência. Cada família cuidava de determinado número de pés de café e recebia por essa mão-de-obra, no final da colheita, o pagamento em produto, ou seja, em café, que poderia ser vendido junto, ou separado, com o do patrão” (STÉDILE, 2005, p. 25-26).

No 4º período, que vai de 1930 a 1964, destaca-se o ano de 1930, no qual a burguesia industrial dá um golpe e toma o poder da oligarquia rural exportadora, impondo o modelo econômico de industrialização dependente<sup>17</sup> (FERNANDES *apud* STÉDILE, 2005, p. 28). De acordo com Stédile (2005, p. 28): “Do ponto de vista da questão agrária, esse período se caracteriza pela subordinação econômica e política da agricultura à indústria.”. De um lado, as oligarquias rurais se mantêm donas das terras, como latifundiárias e produzindo para exportação, sem o poder político; por outro lado, a burguesia industrial detém o poder político e mantém a oligarquia rural como classe social, porque sua origem enquanto burguesia industrial está na própria oligarquia rural, como consequência da acumulação das exportações do café e do açúcar, assim como pela necessidade do modelo industrial de importação de máquinas, só possível pela continuidade das exportações agrícolas, que gerava divisas para tal, num ciclo que justifica a denominação do “capitalismo dependente”.

Desse modelo resultam dois setores, um “[...] vinculado à agricultura, as indústrias produtoras de insumos para a agricultura, como ferramentas, máquinas, adubos químicos, venenos etc.”; e outro, da agroindústria (“indústria de beneficiamento de produtos agrícolas”); além de “uma burguesia agrária, de grandes proprietários, que procura modernizar a sua exploração agrícola e destiná-la ao mercado interno” – num processo de “modernização capitalista da grande propriedade rural” – restando aos camponeses, “se vincularem totalmente às regras do mercado e a se integrarem à indústria” (STÉDILE, 2005, p. 29). Nesse processo, foi reservado aos camponeses funções nítidas:

- a) Fornecimento de mão-de-obra barata para a indústria, frente ao êxodo dos jovens do campo para as cidades;
- b) Barateamento do preço da mão-de-obra devido ao exército industrial de reserva;
- c) Produção, a preços baixos, de alimentos para a cidade, em especial para a classe operária (o preço dos alimentos produzidos pelos camponeses era administrado pelo Estado). Destaque para o fato de que: “Por essa razão, existe até hoje uma relação direta entre o preço da cesta básica dos produtos alimentícios de sobrevivência da classe trabalhadora urbana e o preço da força de trabalho, que é fixado pelo salário mínimo” (STÉDILE, 2005, p. 30).
- d) Indução de produção de matérias-primas agrícolas para a indústria.

---

<sup>17</sup> “[...] conceito esse derivado do fato de a industrialização ser realizada sem rompimento com a dependência econômica aos países centrais, desenvolvidos, e sem rompimento com a oligarquia rural, origem das novas elites dominantes. Alguns estudiosos chamaram esse período de projeto nacional desenvolvimentista; outros, de Era Vargas, pois o projeto político foi condenado pela liderança política de Getúlio Vargas, que governou o país de 1930 a 1945” (STÉDILE, 2005, p. 28).

Contraditoriamente, por um lado, o modelo de industrialização aumentava a dependência do número de camponeses e perdia parcela significativa destes para as cidades, que se transformavam em operários; e por outro, havia a multiplicação das pequenas propriedades, juntamente com o avanço e a concentração da terra, exigindo mais recursos, numa sociedade em que historicamente, na sua origem, era latifundiária. Na década de 1960, o Brasil dispunha de uma agricultura moderna, capital e o campesinato atrelado completamente à indústria. No período de 1960-1964 instaura-se a crise do modelo de industrialização dependente, e em seu bojo, como consequência, surgem “mobilizações sociais, disputas entre as classes, disputas entre as elites, assim como a busca de saídas, tanto para a acumulação de capital, quanto para a classe trabalhadora” (STÉDILE, 2005, p. 31).

Fruneaux (2012, p.276-279) destaca que, no Brasil, a grande propriedade de terra foi a tônica da modernização do campo, dificultando a distribuição de terras e asseverando a desigualdade social através de uma distribuição de renda que se manteve desigual. Em nome da modernização tecnológica da agricultura, foram implantados “programas e políticas agrícolas que favoreciam os grandes produtores” nos países subdesenvolvidos, pois esse projeto se caracterizou pela exclusão de grande parcela dos trabalhadores do campo. Para Guanzirolli e colaboradores (2001, p.28 *apud* FRUNEAX, 2012, p.277): “[...] ao longo de toda história do país, as oligarquias rurais bloquearam o livre acesso às terras devolutas e quaisquer alternativas que pudessem levar a ascensão social da grande massa de população rural e urbana”; o que coaduna com o que Caio Prado Júnior sinalizava, em 1979, que frente à ausência de terras, tecnologias e recursos econômicos e sociais, restava aos trabalhadores do campo trabalhar em outras propriedades ou procurar trabalho no meio urbano, fato que, em qualquer das hipóteses, barateava os salários e precarizava as condições de trabalho. Assim, para Guanzirolli, a análise de Caio Prado Júnior se faz atual porque no início do século, mais de 20 anos após seus estudos, ao fazer análise de dados do IBGE, do Censo Agropecuário de 1996, constata-se que os agricultores familiares atuam em pequenos ou médios estabelecimentos rurais com poucos recursos para investimento e financiamento, embora o autor reconheça a capacidade produtiva desses agricultores familiares. (GUANZIROLLI et al., 2001, p. 46 *apud* FRUNEAX, 2012, p.278).

Sendo assim, cabe na sociedade atual a classificação entre rural e urbano, sem desconsiderar suas interdeterminações, na medida em que um espaço está intrinsecamente ligado a outro, mas com características peculiares. Em relação a este aspecto, existem duas linhas de interpretação da relação do rural com o urbano, segundo Marques (2002 *apud*

FRUNEAUX, 2012, p.278): 1. Dicotomia entre rural e urbano; e 2. Rural *continuum* da cidade.

A primeira interpreta o rural em contraposição com o urbano, sendo este a representação do moderno e, aquele, a representação do atraso; já a segunda linha de interpretação, a do *continuum*, entende o rural como extensão da cidade e com o tempo haveria uma homogeneização do espaço rural se transformando no urbano. Nesse viés, segundo Fruneaux (2012, p. 278): “pouco há que se preocupar em discutir na escola as relações sociais existentes no espaço rural, uma vez que os seus limites não são mais definidos.”. Avançando para superar essas duas visões, Fruneaux destaca os estudos e indicadores apresentados por Veiga (2003), que defende a existência do espaço rural no início do século, uma vez que, para ele, o Brasil tem menos de 60% (sessenta por cento) do território considerado urbano, questionando a metodologia do IBGE que aponta 80% como percentual de urbanidade do país. Independente da exatidão dos números, ou do seu rigor metodológico, para o autor, são escassas as discussões que encarem o espaço rural e urbano como componentes de uma mesma totalidade histórica, que segundo Fruneaux (2012, p. 279):

[...] não se pode perder de vista que, para além das transformações desencadeadas pelo capital ao invadir o espaço rural alterando o seu modo de produção – com seus maquinários, insumos, agrotóxicos, crédito e financiamento, pesquisas, entre outros, - ainda assim, ‘as representações sociais dos espaços rurais e urbanos reiteram diferenças significativas, que têm repercussão direta sobre as identidades sociais, os direitos e as posições sociais de indivíduos e grupos, tanto no campo como na cidade’. De acordo com a autora essas diferenças irão se manifestar pelas ‘identificações e reivindicações na vida cotidiana’, ou seja, pela construção da identidade enquanto sujeito e grupo e, pela obtenção de ‘recursos’ para a produção e manutenção da vida social (WANDERLEY, 2000, p.27).

Pode-se considerar o rural como espaço de crescimento, cabendo, portanto, a discussão das problemáticas sociais, dentre as quais, o direito à educação. Nessa conjuntura, os trabalhadores do campo, organizados nos movimentos sociais sentem a necessidade histórica de garantir a sua educação e das gerações futuras. Uma educação que não se pauta apenas naquela comumente oferecida nas escolas, apenas como apreensão do saber, mas uma educação que alie a teoria com a prática cotidiana.

#### 4.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Para Araújo e D’Agostini (2012, p. 8), os trabalhadores do campo se aperceberam da necessidade de apropriação do “conhecimento socialmente acumulado” na medida em que

lutavam por terra, por trabalho e melhores condições de trabalho. Dessa forma, a educação escolar se consolida como uma necessidade e passa a integrar o rol de sua reivindicações. O entendimento de que a educação escolar é importante, de que a apropriação do saber produzido e acumulado pela humanidade faz diferença na vida do trabalhador do campo, não pode ser interpretado como o “salvador” do trabalhador, porque a escola não é o único lugar que este se apropria do conhecimento, mas na atual organização social em que vivemos, é um local privilegiado para este e fim, e, dessa forma, é um espaço de disputa. Caldart (2012, p. 24-25) ao apresentar uma síntese elaborada a partir do curso de especialização *Ensino de ciências humanas e sociais em escolas do campo* (parceria entre Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Instituto Técnico de Pesquisa e Reforma Agrária (Itterra) e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)) e seus estudos sobre educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), destaca premissas gerais que podem e devem ser observadas também na reflexão sobre o que é Educação do Campo e que são discutidas na linha de pesquisa *Organização do Trabalho Pedagógico*, a saber: 1. Relação entre projeto de escola e projeto histórico; 2. Relação entre particular e universal; 3. Relação entre teoria e prática na construção dos caminhos da transformação da escola; e 4. Não haverá mudanças significativas na escola enquanto cada educador trabalhar sozinho e por sua própria conta.

Essas premissas têm inter-relação mas, para efeito desse estudo, nossa análise será sobre a *relação entre projeto de escola e projeto histórico*. O projeto histórico, projeto de classe, situa o projeto da classe trabalhadora como horizonte histórico o socialismo, necessita de um projeto de escola que dê condições de efetiva emancipação e desenvolvimento pleno do ser humano, que não é o projeto histórico burguês atual, o qual tem implantado o seu projeto de escola. Para Caldart:

[...] o momento nos solicita especial clareza acerca dos traços de formação humana exigidos neste período histórico. Também nos exige discernimento da direção a ser dada às transformações em curso nas instituições educativas, em especial a escola, uma instituição que teve seu papel progressivamente alargado na formação das novas gerações, pelo próprio movimento das contradições da modernidade capitalista (CALDART, 2012, p. 25).

A escola, por sua condição histórica é uma instituição conservadora, segundo a autora, e que qualquer tentativa de mudança sofre forte resistência, apesar de ser quase uma unanimidade a necessidade de mudança, e a escola atual ainda ter muito de sua origem histórica, ou seja, espaço institucional para aqueles que “não vivem do próprio trabalho (classes proprietárias dos meios de produção)” (CALDART, 2012, p. 25). Nesse paradoxo, o

da urgência da transformação social e a sua tendência ao conservadorismo, é possível situar o projeto de escola no polo de:

[...] potencializar as contradições da sociedade atual para vincular esta instituição educativa ao desafio de construção de novas relações sociais ou da formação de seres humanos capazes de se assumir como sujeitos concretos da luta social na direção de outro modo de produção, de outra forma de sociedade. [...] É neste polo, que encarna os interesses dos trabalhadores como classe portadora de futuro, que nos inserimos. (CALDART, 2012, p. 26).

A autora resgata os pilares da concepção de educação do MST, quando este movimento procurou articular na prática os objetivos mais amplos do movimento às tarefas necessárias ao trabalho educativo de suas escolas para formar seus membros (trabalhadores camponeses), organizados coletivamente e também para as gerações futuras. Desse resgate, Caldart (2012) conclui que o movimento sempre pautou que as finalidades da educação estivessem vinculadas à realidade, com a necessidade de compreensão e enfrentamento das famílias do desafio de conquistar a terra e de fazer o assentamento se firmar. Este vínculo só seria possível na relação entre teoria e prática, na organização da escola de uma forma que esta não se afastasse da vida real de trabalho e luta (CALDART, 2012, pp.30-32). Para tanto:

Os estudantes deveriam se envolver em ações concretas de trabalho social que pudessem, ao mesmo tempo, servir de base para um trabalho rigoroso da escola com o conhecimento, e ajudar a enfrentar os problemas que vivenciavam com seus pais. A escola era chamada a ajudar na compreensão das questões postas pela realidade, a tomar posição e a agir organizadamente diante do que essas questões exigem, articulando teoria e prática (CALDART, 2012, p.32).

Caldart nomeia este processo de processo formativo, destacando que o processo formativo mais amplo do MST exige uma análise coletiva da realidade atual de contradições acirradas, com o desafio de vínculo de um projeto de educação dos trabalhadores do campo (e da cidade) com a luta pela reforma agrária popular, para que haja a democratização do acesso à terra. Assim, o movimento se posicionou contra o agronegócio (modelo capitalista agrícola atual), que “impõe a concentração da propriedade da terra, a degradação ambiental, a superexploração dos trabalhadores e a destruição social (e física) do camponês, do seu modo de produção e de vida”, propondo “o desafio de participar da construção de outra lógica para o trabalho no campo, tomando como referência o modo camponês de fazer agricultura, atualizando-o para as questões da sociedade, do planeta, no século 21”. Esse projeto propõe “soberania alimentar e energética, agroecologia, produção associada entre camponeses, agroindústrias e outras indústrias comandadas por trabalhadores também do campo” (CALDART, 2012, p. 33).

Esse vínculo mostra que o processo formativo vai além da escola, numa concepção ampliada de educação, mas reconhece na escola o espaço de colaborar nesse projeto educativo

mais amplo, não perdendo sua especificidade do ensino. E no confronto dessa concepção de formação, com a concepção marxista de educação, foram identificadas “matrizes formadoras fundamentais do ser humano e que devem ser consideradas na organização do processo educativo” (CALDART, 2012, p.35). Essas matrizes fundamentais são: *trabalho; luta social, organização coletiva, cultura e história*.

Tendo a concepção de educação como “ação organizada, numa determinada direção e considerando o período histórico, as matrizes formadoras ou constituidoras do ser humano, confrontando as contradições que as constituem na realidade concreta”, é importante entender que esse processo ou essa formação não se dará exclusivamente na escola, mas que é necessário que a escola caminhe nessa direção. Como mais elementos para compreender os aspectos que vem sendo considerados enquanto educação do campo, trazemos a análise de uma tese que se situa no âmbito da luta de classes, com projeto histórico determinado e sinaliza qual a educação e, conseqüentemente, a educação escolar que essa classe trabalhadora disputa com a atual educação que lhe é oferecida. Nos referimos à tese de doutoramento de Albuquerque (2011), a qual considera a Educação do Campo como contraponto à educação rural.

A autora analisou os resumos de 433 estudos (68 teses e 365 dissertações) que tratam da educação do meio rural, disponíveis no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com as expressões exatas: *educação do campo; educação no campo; educação rural e escola rural*. Os estudos foram agrupados de acordo à problemática central defendida e organizados em cinco grupos: 1) Teoria educacional; 2) Teoria Pedagógica; 3) Políticas Públicas; 4) Formação de Professores; 5) Outros temas relacionados. Dos 433 estudos, 20 teses sobre Educação do Campo foram analisadas na íntegra, por se constituírem em teses que defendem a Educação do Campo na perspectiva da classe trabalhadora, e, portanto, foram denominadas de antíteses. Consideramos importante destacar algumas categorias que a autora elegeu para sua análise: modo de produção; transição e crítica.

A categoria *modo de produção* foi tomada para fundamentar a crítica à produção do conhecimento sobre a Educação no meio rural, bem como a *base técnica do trabalho* no campo considerada expressão do modo de produção, no contexto da estrutura fundiária e da luta de classes pela reforma agrária no Brasil. A subsunção do trabalho ao capital por meio do mercado de terras, expressão neoliberal na questão da terra no Brasil, é a expressão da

estrutura fundiária brasileira, concretizada nas políticas do BM, as quais aprofundam a concentração de terras.

A Educação do Campo foi tomada como contraponto à Educação Rural, porque “se origina na luta pelo fim da propriedade privada dos meios de produção – especialmente da terra -, o que a alinha às reivindicações históricas dos trabalhadores” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 50). Destaca a autora a importância do cuidado e a necessidade de sermos vigilantes no sentido de “constantemente manter a vigilância epistemológica acerca da mesma [Educação do Campo], sob pena de esta ser apropriada indevidamente, alterada em sua essência e ter incorporada nela discursos retrógrados em relação à luta de classes” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 50).

Para estabelecer a crítica ao modo de produção, através da análise da produção do conhecimento, Albuquerque (2011), se vale da categoria *transição*. Esta categoria, a transição, “emerge da relação com o aprofundamento da crise estrutural do capital como um fenômeno global” (MÉSZÁROS, 2002 *apud* ALBUQUERQUE 2011, p. 51) e é necessária ao projeto histórico socialista.

A autora, no capítulo de introdução, faz um balanço da educação no Brasil, da 1ª década do século XXI, baseado em Frigotto (2011). O ponto de partida do balanço é o ano de 2003, início do governo Lula. Há o destaque no sentido de apontar que as expectativas de mudança de projeto de sociedade, devido à chegada ao poder de um governo progressista, não se concretizaram, pois o governo se caracterizou como desenvolvimentista, seguindo a linha do antecessor, Fernando Henrique Cardoso, “[...] apesar dos investimentos na melhoria da vida de uma fração de classe (trabalhadora).” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 38). Na esteira deste progressismo, a educação e seus projetos seguiram o mesmo alinhamento. As políticas educacionais, concepções e práticas são herança da década de 1990, e o saber continuou como privilégio. Houve um aumento geral dos programas e projetos, criação de universidades, concursos públicos, dentre outras ações, sem aumento proporcional de recursos (aumento do percentual do fundo público).

Albuquerque (2011) segue se valendo das contribuições de Frigotto (2011):

Com isso, o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada a ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências (FRIGOTTO, 2011, p. 245 *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 39).

Frigotto (2011 *apud* ALBUQUERQUE), por sua vez, utiliza Oliveira (2011 *apud* ALBUQUERQUE, 2011) em suas exposições nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e Chauí (abertura da ANPEd-2003) para corroborar seu destaque à mercantilização da educação. Frigotto (2011) aponta as palavras de Oliveira, em 2001:

[...] um célere processo de transformação do conhecimento em mercadorias e, conseqüentemente, o encurtamento do espaço público e, ao mesmo tempo, a redução do conhecimento à intoxicação de informações, provocando a perda de sua radicalidade (ALBUQUERQUE, 2011, p. 40).

E analisa a fala de Chauí, na reunião da ANPEd de 2003, enfatizando que:

O ponto central de sua análise foi o processo que vem transformando a Universidade pública, instituição vinculada ao Estado republicano, em organização social, prestadora de serviços ligada ao mercado. Ao subtrair sua referência da esfera pública, terreno dos direitos universais, e ser referida ao mercado, a Universidade perde sua autonomia intelectual, institucional e financeira. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 40).

Ao dar destaque à fala de Chauí, Oliveira chama atenção para duas conseqüências dessa mercantilização: a) a acumulação flexível, que incide na produção intelectual, reflexo de um “processo produtivo fragmentado e disperso no espaço e no tempo” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 40); e b) o conhecimento dos clássicos, como alternativa para compreensão das relações sociais nas quais está inserida a classe trabalhadora.

Para o resgate da origem e desenvolvimento da Educação do Campo, Albuquerque (2011) se reporta a Caldart (2010) e esta, por sua vez destaca seis pontos cruciais para o entendimento da Educação do Campo como expressão mais avançada para a educação da classe trabalhadora do campo, em contraponto à educação rural: 1) Educação do Campo como crítica à realidade educacional brasileira, em especial a quem trabalha e vive no campo (ALBUQUERQUE, 2011, p. 42), que não pode se caracterizar como crítica pela crítica, mas como proposição de práticas, oferecimento de alternativas, de políticas para a transformação; 2) Os movimentos sociais camponeses em estado de luta como protagonistas da Educação do Campo, especialmente os Movimentos Sociais de luta pela Reforma Agrária, notadamente o MST; 3) A Educação do Campo continua uma trajetória pedagógica emancipatória:

[...] retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista [...]. Trata-se afinal, de recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (Marx).” (CALDART, 2010, p. 109 *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 43);

4) Afirmação das escolas do campo, não na defesa de uma escola específica para o campo, mas que articule o sujeito no tempo histórico, que o seu currículo seja construído no sentido

de contemplar “[...] diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social” (CALDART, 2010, p. 109 *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 44-45); 5) Relação com a luta de classes, notadamente no campo, onde o avanço do capital internacional no campo, através do agronegócio de um lado (uma classe) e do outro, a agricultura familiar (classe trabalhadora do campo); e 6) A vinculação da Pedagogia do Movimento à Política Pública, que caracteriza a Educação do Campo, que migra dos Movimentos Sociais para a disputa “pela formulação de políticas públicas específicas para o campo” (p. 45), que se expressa no lema da II Conferência Nacional de Educação do Campo (2004): “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado”.

Segundo Caldart (2010 *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 46), um dos principais pilares da Educação do Campo é a política pública, o que representa, do seu ponto de vista, um avanço e também um retrocesso. Avanço no sentido de está atrelada aos “interesses gerais do povo, do conjunto da classe trabalhadora”. Não é possível apresentar um projeto alternativo sem ampliar as alianças, sem a defesa da democratização do Estado. O retrocesso é no aspecto da necessidade de concessões devido à correlação de forças desfavorável aos trabalhadores e à necessidade da Educação do Campo proposta pelo Estado só ser possível como política de educação escolar, impondo-lhe limites, o que segundo Caldart (2010 *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 46):

[...] representa um recuo radical na concepção alargada de educação defendida pelos Movimentos Sociais, pela Pedagogia do Movimento. No âmbito das políticas, isso se tenta resolver lutando por diferentes políticas relacionadas à produção, à cultura, à saúde. Precisa ter uma “pasta” de Educação do Campo quase em cada ministério (ou secretaria de Estado) para garantir fragmentos que relembrem a visão de totalidade originária na esfera dos direitos.

Os seis elementos citados servem de base para a defesa da Educação do Campo como forma mais desenvolvida, hipoteticamente, da educação do meio rural. Albuquerque (2011, p. 47) usa a categoria da *crítica*, pois a considera como o primeiro passo na construção da antítese à situação estabelecida, e na crítica, estão contemplados:

[...] os sujeitos que criticam (movimentos sociais em estado de luta), o objeto da crítica (o projeto educacional e sua origem social concreta), as referências para a crítica (a teoria marxista e a pedagogia socialista), as relações que se estabelecem para materializar a crítica (com o Estado, com outros movimentos sociais), o terreno da crítica (a luta de classes no modo de produção capitalista).

Características da crítica da educação: 1) Não se ater a um modelo ideal de educação de Marx, pois este não o elaborou, nem teve a intenção de fazê-lo; 2) A crítica tem de ser materialista, pois o homem está dentro de uma sociedade e em determinado tempo histórico;

3) Não perder a visão de totalidade, histórica e social, pois “se um dos objetivos confessos de toda educação é formar a consciência do homem, a crítica da educação deve abarcar todas as vias através das quais se produz e reproduz a consciência social e individual” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 48); 4). Crítica ao reformismo pedagógico que pretende “modificar as consciências através da ação educativa, da inculcação da ação pedagógica” (p. 48); 5) Explicação da ideologia e das estruturas sociais na economia política, sendo que a análise econômica situará a educação no campo da produção e reprodução do capital e do valor, enfatizando “o papel da educação no processo geral de produção social” (p. 48); 6) Compreensão da valorização crítica da educação existente, no sentido de localizar tendências na atual sociedade, que permitirão vislumbrar a educação do futuro, quando a sociedade estiver organizada livre das garras do capital.

A sua opção pela categoria *crítica* na análise da produção do conhecimento sobre Educação no meio rural, com destaque para a Educação do Campo, por considerá-la mais avançada na perspectiva da classe trabalhadora, pois esta defende o fim da propriedade privada dos meios de produção, em destaque a propriedade da terra, mas não entendendo sua luta como algo isolado, mas como algo particular, relacionado “com o movimento geral dos trabalhadores na história e a relação dos homens com a terra” (ALBUQUERQUE, 2011, p.50).

Segundo a sua segunda hipótese, a de que a produção do conhecimento em Educação do Campo no Brasil pode contribuir no sentido de apontar a necessidade da apropriação, pela classe trabalhadora, da base técnica e científica do trabalho, nesse período de transição de modo de produção, a autora defende a tese de que:

[...] o aspecto estruturante de uma proposta educacional para a classe trabalhadora em luta que almeja a transformação social radical para além do capital (o que inclui os trabalhadores do campo) se relaciona com a educação escolarizada de acesso a todos e o objetivo/avaliação e conteúdo/método desta escolarização estejam organizados e centrados na apropriação da base técnica e científica do trabalho e das relações sociais que o determina (ALBUQUERQUE, 2011, p. 52).

Assim sendo, a referência de base técnica e científica do trabalho possibilitará o desenvolvimento do trabalho pedagógico levando-se em conta “a contradição fundamental do modo de produção (capital/trabalho)” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 52). Esse entendimento coloca como objetivos da Educação do Campo: 1. “possibilitar a apropriação dos conhecimentos objetivos que ampliem a compreensão e a explicação da base técnica e científica do trabalho elaborados historicamente pela humanidade na luta por sua existência”; e 2. “contribuir [...] com o processo de transição das formas de apropriação da cultura humana

em tempos de crise estrutural do sistema de sociometabolismo do capital, período de transição em que se encontra a humanidade neste início de século XXI” (p. 52).

#### 4.3 O PRONACAMPO E A DEMANDA PELA EDUCAÇÃO NO CAMPO NO BRASIL

O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) se configura como o programa “guarda-chuva”, expressão usada por Saviani (2007) na análise do PDE do MEC, que se propõe a articular um conjunto de medidas para melhoria do ensino do campo ou no campo, articulação das políticas de formação dos professores, produção de material didático e recuperação de infraestrutura na educação do campo em todas as modalidades. Fundamentado na Lei Federal nº 11.497/2009 e no Decreto nº 7.352/2010, foi elaborado por um grupo de trabalho, coordenado pelo MEC/Secadi, composto por: Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Fetraf), Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (Resab), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), na intenção de atender às demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. Cabendo à Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (Seppir) discutir “as propostas específicas para a implementação da política da educação quilombola foram discutidas com a, sendo submetido à consulta junto a Comissão Nacional Quilombola – CONAQ” (BRASIL, 2013c, p. 2).

O Programa tem pretensões audaciosas, pois se propõe a articular as secretarias de Educação Superior (SESu), de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), de Educação Básica (SEB), a Coordenação Capes e o FNDE, num contexto de separação de ações entre os níveis da Educação Brasileira, Básica e Superior. Está dividido em quatro grandes eixos e ações relacionadas a cada eixo: Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas; Eixo II – Formação de Professores; Eixo III – Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica; Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica. Seguem abaixo os objetivos, ações e diretrizes de cada eixo:

(a) Eixo I – *Gestão e Práticas Pedagógicas*, que tem as seguintes ações:

1. *Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo*, com o objetivo de produzir materiais didáticos específicos de acordo da política e as Diretrizes Operacionais da Educação

do Campo na Educação Básica, para os estudantes e professores do campo, com livros didáticos específicos para os anos iniciais do Ensino Fundamental;

2. *Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático* com o objetivo de contemplar as unidades escolares da rede pública de ensino, com obras de referência com especificidade do campo e das comunidades quilombolas, que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio;

3. *Mais Educação Campo* com o objetivo de:

Contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento. (BRASIL, 2013c, p. 8).

O programa se propõe a promover o aporte de recursos financeiros para auxílio aos monitores e a aquisição de materiais pedagógicos, para alimentação escolar e promover formação continuada dos professores com cursos de aperfeiçoamento de 200 (duzentas) horas, acompanhamento pedagógico em ciências humanas, ciências e saúde, leitura e produção de textos, matemática e etnolinguagem; ênfase na agroecologia (práticas sustentáveis na agricultura familiar), iniciação científica (estudos e pesquisas sobre meio ambiente e sustentabilidade); educação em direitos humanos (projetos de uso de rádio escolar, fotografia, elaboração de histórias em quadrinhos, jornal escolar, oficinas de leitura e mostra de vídeos; cultura e arte popular (música, canto, coral, danças, jogos, contos, brinquedos e artesanato regionais, capoeira, escultura, literatura de cordel, mosaico, pintura, práticas circenses, cineclube e teatro; esporte e lazer (atletismo, esportes coletivos, ciclismo, corrida de orientação, etnojogos, judô, recreação/lazer/brinquedoteca, tênis de mesa e xadrez); memória e histórias das comunidades tradicionais (projetos de valorização da cultura local, da identidade e da territorialidade das matrizes africanas no Brasil, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais);

4. *Escola da Terra*, com o objetivo de proporcionar a melhoria das condições, permanência e aprendizagem dos alunos do campo e quilombolas em suas próprias comunidades, formando professores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e escolas quilombolas (formação continuada de professores com cursos de aperfeiçoamento de

200 (duzentas) horas, com equipe local para acompanhamento pedagógico e materiais pedagógicos específicos.

(b) Eixo II - *Formação de Professores*, pretendendo atuar nos âmbitos da Formação Inicial, Continuada e Pós-Graduação, com ações na perspectiva da oferta de cursos de licenciatura do campo, expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e cursos de aperfeiçoamento e especialização, com financiamento de pesquisas voltadas para o desenvolvimento da educação do campo e quilombola. Para efetivar essas ações serão utilizados os instrumentos: UAB; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor); Instituições de Educação Superior (IES) públicas e comunitárias; Programa Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes).

1. *Formação Inicial de Professores*, com o objetivo de apoiar a formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola, garantindo condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados para os anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio:

Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Ensino Superior, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. (BRASIL, 2013c, p. 10).

E através também de:

Licenciatura para professores do campo, na modalidade presencial e a distância, por meio de edital específico no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/CAPES, contemplando maior contingente de cursistas com a expansão dos polos da Universidade Aberta do Brasil - UAB. [...] a inscrição dos professores do campo para a licenciatura do PARFOR será realizada por meio da Plataforma Freire, disponibilizada no endereço <<http://freire.mec.gov.br>>. (BRASIL, 2013c, p. 11).

2. *Formação Continuada de Professores*, com objetivo de oferecer formação continuada a professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuam na educação básica, nas diferentes etapas e modalidades, em escolas do campo e quilombola. Educação do Campo e quilombola são os cursos de formação (aperfeiçoamento e especialização), oferecidos pelas IES públicas da Rede Nacional de Formação (Renafor) e da UAB. As escolas definem no seu Plano de Formação Continuada para professores, gestores e coordenadores pedagógicos, sinalizado no PDE Interativo<sup>18</sup>. São oferecidos os cursos de *Educação do Campo*, *Educação*

---

<sup>18</sup> A ferramenta utilizada pelas escolas para realizar o seu planejamento é o PDE Interativo, um módulo disponível no SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento e Controle. O PDE Interativo foi desenvolvido com

*Quilombola, EJA Saberes da Terra, Classes Multisseriadas e Educação Integral*. A gestão da escola define, em comum acordo com os professores, a demanda de formação da unidade escolar, avaliada e validada pela Secretaria de Educação do Estado, Município ou Distrito Federal, através do Sistema Nacional de Formação (Sinafor), pelo Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação (Simec)<sup>19</sup>, e enviado aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para pactuação com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) até junho de cada ano, para oferta no ano seguinte.

(c) Eixo III – *Educação de jovens e adultos e Educação Profissional e Tecnológica*.

Ações:

1. *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec Campo*, com o objetivo de:

Promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região. (BRASIL, 2013c, p. 13).

Propõe-se a expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo nos Institutos Federais; expansão do Brasil Profissionalizado no campo e cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec); e oferecer Bolsa-formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais. O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) é o responsável por esta ação e Institutos Federais, escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, são os ofertantes dessa ação. Com relação ao programa Bolsa-Formação Pronatec Campo, podem ser feitas parcerias com prefeituras, redes de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater<sup>20</sup>), Centro Familiar de Formação por Alternância (Ceffa), entre outras entidades para ampliar a oferta. Foram criados

---

base na metodologia do PDE Escola. Trata-se de um instrumento de planejamento escolar participativo, que vai orientar a definição de ações para o alcance dos principais objetivos da escola, no intuito de melhorar os resultados educacionais. Por meio dessa ferramenta é possível a escola desenvolver o seu Plano Desenvolvimento da Escola e o Plano de Formação Continuada dos Professores. Mais informações em: <<http://pdeescola.mec.gov.br>>. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/pddeinterativo>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

<sup>19</sup> Ambiente virtual, oferecido pelo Ministério da Educação, onde os municípios, Estados e Distrito Federal elaboram o seu Plano de Ações Articuladas (PAR), ação obrigatória para os entes federados que assinaram o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, conjunto de 28 diretrizes educacionais do governo federal. Mais informações em: <[http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=159&Itemid=236](http://www.educacao.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=159&Itemid=236)>. Acesso em: 14 abr. 2014.

<sup>20</sup> Segundo o MDA, O “[...] principal objetivo dos serviços de assistência técnica e extensão rural (Ater) é melhorar a renda e a qualidade de vida das famílias rurais, por meio do aperfeiçoamento dos sistemas de produção, de mecanismo de acesso a recursos, serviços e renda, de forma sustentável” Disponível em: <<http://portal.mda.gov.br/portal/saf/institucional/assistenciaticniciaextensaorural>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

Comitês Estaduais Pronatec Campo (organizados pelas Delegacias Federais do MDA) para efetivação da proposta com a seguinte representação: Delegado (a) do MDA; Superintendência Regional do *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária* (Incrá); Ofertantes; Representantes de 14 Movimentos Sociais e Sindicais; Fórum Estadual de Educação do Campo (ou equivalente); Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER); UNDIME; Rede Estadual de Colegiados Territoriais; Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável.

2. *EJA Saberes da Terra* – propondo-se pautar as ações fundamentadas num projeto de desenvolvimento sustentável do campo, com o objetivo de aumentar a escolaridade de jovens e adultos a partir da organização e expansão da oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental de forma integrada à qualificação profissional e Ensino Médio. As secretarias terão apoio técnico e financeiro para implementar essa ação. Apoio financeiro aos sistemas de ensino para a oferta do primeiro ano de novas turmas de EJA integrada à qualificação profissional (adesão via Simec). Apoio com parcela única, com aplicação exclusiva de novas turmas não contempladas pelo Fundeb (cálculo efetuado pelo valor mínimo por estudante da EJA – definido nacionalmente). Para a qualificação profissional ou ensino técnico o Pronatec “financiará as ações desenvolvidas pelos institutos federais e escolas técnicas da rede estadual no âmbito dessa ação que tenham experiências e atuação na Educação do Campo” (BRASIL, 2013c, p. 12). O apoio técnico será na orientação para elaboração da proposta pedagógica (referência o Programa Saberes da Terra), garantidos os princípios da alternância, da Educação do Campo, educação popular e desenvolvimento sustentável, articulado entre secretarias, Ifes e movimentos sociais. Serão construídos referenciais e desenvolvidas práticas político pedagógicas, pelos coordenadores pedagógicos e educadores. Através do Renafor.

(d) Eixo IV - *Infraestrutura Física e Tecnológica*. Propõe-se a atuar em várias frentes: construção e reforma de Escolas do Campo e quilombolas, educação digital, fornecimento de energia e água e garantia do transporte escolar. Ações:

(1) **Construção de Escolas** – apoio técnico e financeiro para melhorar a estrutura física de acordo às especificidades da Educação do Campo e quilombola, para garantir atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaços para a Educação Infantil. Disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de Educação Infantil e alojamentos de professores e estudantes.

Serão viabilizadas através de pregão nacional e a meta é apoiar 3000 (três mil) projetos entre 2012-2014 (inclusive escolas quilombolas), sendo priorizados os municípios com índice de pobreza rural maior que 25% (vinte e cinco por cento) e pertencentes aos territórios da cidadania (1036 municípios).

**Figura 6** – Maquete Escola Padrão – 6 salas – Implantação Geral



Fonte: MEC (2012)<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> Disponível em: <[file:///C:/Users/ailton/Downloads/Pronacampo\\_Final-Divulgacao\\_23\\_03\\_2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ailton/Downloads/Pronacampo_Final-Divulgacao_23_03_2012%20(1).pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2014.

**Figura 7 – Módulos Escolas do Campo**



Fonte: MEC (2012)<sup>22</sup>.

**Figura 8 – Maquete Escola Padrão 01 – 2 salas**



Fonte: MEC, 2012<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Disponível em: <[file:///C:/Users/ailton/Downloads/Pronacampo\\_Final-Divulgacao\\_23\\_03\\_2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ailton/Downloads/Pronacampo_Final-Divulgacao_23_03_2012%20(1).pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

<sup>23</sup> Disponível em: <[file:///C:/Users/ailton/Downloads/Pronacampo\\_Final-Divulgacao\\_23\\_03\\_2012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ailton/Downloads/Pronacampo_Final-Divulgacao_23_03_2012%20(1).pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2014.

2. *Inclusão Digital* – com a pretensão ampliar consideravelmente os laboratórios de informática e projetor Proinfo, disponibilizar laptop para estudantes com conteúdo educacional e ampliar ao acesso a internet, o programa tem o objetivo de “promover à inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais” (BRASIL, 2013c, p. 15), o programa disponibiliza equipamento de informática dando condições melhores para o planejamento do professor. O apoio financeiro é para a complementação de laboratórios existentes com computador interativo, conexão de internet, tecnologia assistiva, conteúdos específicos e implantação de laboratórios Proinfo, e para as escolas com até 20 matrículas que não possuem laboratório recebem o notebook UCA. Para efetivação dessa ação há a parceria com o Ministério da Comunicações, através do Gesac (Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão). Os municípios com índice de pobreza rural maior que 25% (vinte e cinco por cento) e pertencentes aos territórios da cidadania (1.036) serão prioritários. As metas são de atender 20.000 (vinte mil) escolas com informática no campo até 2014 e 10.000 (dez mil) escolas com acesso à internet (expansão condicionada a novo acordo com o Ministério das Comunicações e da faixa de 450 MHz e/ou satélite geostacionário);

3. *PDDE Campo – Programa Dinheiro Direto na Escola* – visa:

Destinar recursos financeiros de custeio e de capital a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 2013c, p.15-16).

A meta até 2014 é atender 30.409 escolas;

4. *PDDE Água e Esgoto Sanitário – Programa Dinheiro Direto na Escola* – tem o objetivo de direcionar recursos de custeio e de capital para garantir a reestruturação adequada ao abastecimento de água em condições próprias para o consumo e o esgotamento sanitário às escolas do campo e quilombolas. O apoio financeiro é para a aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de trabalhadores, para a construção de poços, cisternas, fossas sépticas e outros equipamentos que garantam o abastecimento contínuo de água adequada ao consumo e o esgotamento sanitário.

5. *Luz para Todos na Escola* – articulado com o Programa do Governo Federal Luz Para Todos, do Ministério das Minas e Energias, visa garantir o fornecimento de energia elétrica às escolas. A prioridade são as escolas sem fornecimento de energia elétrica. A meta é universalizar a energia elétrica até 2014;

6. *Transporte Escolar* – o objetivo é dar apoio aos sistemas de ensino para a oferta de transporte escolar aos alunos do campo para o campo, especialmente até os anos finais do Ensino Fundamental, com o menor tempo possível no percurso residência-escola. A ação se concretiza através da disponibilização do transporte de acordo a sinalização da demanda no PAR. São disponibilizados: lancha escolar (gasolina, 20 lugares e diesel, 31 e 51 lugares); bicicletas escolares e capacetes e ônibus escolar (pequeno, 29 lugares; 4x4, 23 lugares; médio, 44 lugares e grande, 59 lugares). O gestor deve aderir ao Programa através do Simec/PAR. As metas até 2014 são: 8.000 ônibus escolares; 2.000 lanchas escolares; e 180.000 bicicletas e capacetes. Os municípios com índice de pobreza rural maior que 25% (vinte e cinco por cento) e pertencentes aos territórios da cidadania (1.036) serão prioritários. Para melhor visualização segue quadro com os programas e projetos do Pronacampo, juntamente com o Projeto Brasil Alfabetizado, que não está no âmbito do Pronacampo, mas atende a grande parcela da população do campo e a taxa de analfabetismo no campo é superior a 20% com adolescentes, jovens e adultos.

**PRONACAMPO<sup>24</sup>/BRASIL ALFABETIZADO<sup>25</sup>**

Projetos	MINISTÉRIO VINCULADO	LOCAL DE EXECUÇÃO	TIPO: FORMAÇÃO PROFESSORES OU ALUNOS	OBJETIVOS GERAIS DO PROGRAMA	SITE / FONTE
PRONACAM PO	MEC	Voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo.	Estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.	Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=18720:pronacampo&amp;catid=194:secad-educacao-continuada">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=18720:pronacampo&amp;catid=194:secad-educacao-continuada</a>
Brasil Alfabetizado	MEC	Desenvolvido em Todo o Território Nacional	Jovens, Adultos e Idosos	Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12280&amp;Itemid=817">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=12280&amp;Itemid=817</a>
Escola da Terra	MEC	Comunidades Quilombolas e do Campo	Professores e Estudantes	Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=18725:escola-da-terra-&amp;catid=194:secad-educacao-continuada">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=18725:escola-da-terra-&amp;catid=194:secad-educacao-continuada</a>
Procampo	Desenvolvido em Todo o Território	Comunidades Quilombolas e do	Professores, Jovens e Adultos	O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=17608:programa-">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=17608:programa-</a>

<sup>24</sup> Programa Nacional de Educação do Campo – Programa que abarca as ações e outros programas relacionados à educação do campo.

<sup>25</sup> É objeto de análise nessa pesquisa, pois a taxa de analfabetismo no campo é superior a 20% com adolescentes, jovens e adultos.

	Nacional	Campo		educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=17443:pdde-campo-e-atendera-76-mil-escolas&amp;catid=208">implementara-educacao-do-campo-e-atendera-76-mil-escolas&amp;catid=208</a>
PDDE Escola do Campo	MEC/SECADI/FNDE	Comunidades Quilombolas e do Campo	Professores, Jovens e Adultos	Destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados na educação básica a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=17443:pdde-campo&amp;catid=194:secad-educacao-continuada">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=17443:pdde-campo&amp;catid=194:secad-educacao-continuada</a>
Projovem Campo - Saberes da Terra	MEC	Oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares.	Faixa etária de 18 à 29 anos que não concluíram o ensino fundamental.	O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12306&amp;option=com_content">http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12306&amp;option=com_content</a>
PRONATEC CAMPO	MEC/MDA	Promoverá o acesso à educação profissional e tecnológica aos jovens e trabalhadores do campo e quilombolas	Jovens e trabalhadores do campo e quilombolas	Promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região.	<a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=18728:programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego--pronatec-campo&amp;catid=194:secad-educacao-continuada">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&amp;view=article&amp;id=18728:programa-nacional-de-acesso-ao-ensino-tecnico-e-emprego--pronatec-campo&amp;catid=194:secad-educacao-continuada</a>

Fonte: MEC/INEP/SECADI/MDA/MDS/MME – Elaboração do autor com colaboração da Bolsista Pibic Nayara Bessa.

Destacamos que o programa se valeu de iniciativas já existentes no próprio MEC e nos ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social, das Minas e Energia, do Desenvolvimento Agrário que tinham relação com os quatro eixos norteadores do programa. O que se observa é que na maioria das ações (que já existiam) foi acrescentada a palavra ‘campo’, na tentativa de dar especificidade e direcionamento a essas ações. Esse aspecto será analisado em cada eixo do programa, mais adiante.

Analisamos a Educação do Campo e seu financiamento, na perspectiva da luta de classes, onde identificamos a polarização, onde, de um lado os empresários do agronegócio, vinculados ao capital internacional que concentram cada vez mais a posse da terra e dos meios de produção da existência humana e do outro, os trabalhadores do campo da agricultura familiar e da agroecologia, que consideram-na como:

[...] *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação, desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública e de formação humana. (CALDART, 2012, p. 257, grifo da autora).

A política de financiamento da Educação do Campo, através do Pronacampo, e está inserida na política de financiamento da Educação Básica brasileira. Pelas análises feitas nessa pesquisa demonstraram que seu financiamento passa por várias problemáticas ainda não solucionadas, tendo em vista as análises de estudiosos (SAVIANI, 2006a, 2006b; DAVIES, 2004, 2013, 2014) e dos indicadores educacionais (Inep, IBGE, Pnad, etc.).

Os estudos de Davies (2004, 2008, 2013, 2014) são conclusivos no sentido de que a Educação Básica (principalmente o Ensino Fundamental) deve ser de responsabilidade de todos os entes federados (Estados, União, Distrito Federal e municípios), uma vez que os Estados, Distrito Federal e União são maiores arrecadadores do que os municípios e que na reorganização financeira implementada pelo Fundef e Fundeb foram os grandes responsabilizados por uma interpretação perversa das responsabilidades constitucionais de cada ente federativo. Existe também grande diferenciação mesmo entre Estados, e no interior dos Estados existe muita diferença de arrecadação entre os municípios. Concordamos quando Davies aponta que:

[...] com base na legislação, que o ensino obrigatório (o fundamental) não é responsabilidade apenas das prefeituras, como muitos alegam, mas também dos governos estaduais, que, na verdade, são mais responsáveis do que as prefeituras porque têm uma capacidade tributária maior e porque a LDB estabelece que a responsabilidade pelo ensino fundamental é proporcional ao montante de impostos de

que dispõem os governos e a população a ser atendida, e o governo estadual conta com mais impostos do que as prefeituras. Também o governo federal é responsável pelo ensino fundamental, através de ação supletiva e redistributiva, pouco ou precariamente exercida ao longo da história brasileira. (DAVIES, 2014, p. 19).

Com base nessa perspectiva, defendemos a federalização da educação, uma vez “que o financiamento da educação estatal, numa perspectiva democrática, não deveria depender da riqueza da região, Estado ou Município onde o indivíduo reside, mas sim dos recursos totais do país” (DAVIES, 2014, p. 5).

Em linha com a defesa da federalização do financiamento da educação brasileira, retomamos a discussão do capítulo três, subitem 3.1, na defesa de Saviani (2006, 2006b, 2012) do ‘modelo europeu’ de educação, que centraliza a educação nacional. Para o autor, apesar de termos Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e Ministério da Educação, há a descentralização e responsabilização dos municípios e Estados, minoritariamente, pela Educação Básica, característica do ‘modelo americano’. Sua defesa se embasa nos resultados positivos das nações europeias desenvolvidas.

Apesar da CF 1988 (BRASIL, 1988, artigo 214) já determinar a construção dos Planos Nacionais e como ele deveria subsidiar a articulação do sistema nacional de ensino, isso não se concretizou uma vez que o artigo que indicava o gradual incremento do financiamento da educação através da elevação da proporção de investimento atrelada ao PIB brasileiro foi vetado no PNE 2010. Mas essa discussão ganha força e estratégias são pensadas para se garantir esse preceito constitucional. Para tanto:

Como o artigo 214 da CF/1988 trata precisamente do PNE, atribuindo a ele o “objetivo de articular o sistema nacional de educação [SNE] em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades”, a CF/1988 reconhece e assevera, portanto, que o financiamento adequado das políticas educacionais se traduz em alicerce fundamental para a construção tanto dos planos educacionais, como do SNE. Consequentemente, o alcance das metas contidas em programas de governo e planos de Estado da área de educação depende de políticas adequadas de investimento e gestão de recursos. (BRASIL, 2014a).

Essa discussão ganha força no Brasil e é pauta das Conferências Nacionais de Educação (primeira e segunda, respectivamente Conae 2010 e Conae 2014 – ainda por se realizar). As diretrizes norteadoras da Conae 2014 propõem a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE) e sinaliza que para a sua instituição seja realmente efetivada na prática e não só no aparato legal, é necessária a devida atenção para o financiamento:

O financiamento da educação é elemento estruturante para a organização e o funcionamento das políticas públicas educacionais e, desse modo, para materialização

do SNE. Embora não seja fator suficiente, é condição necessária para a universalização do direito à educação pública de qualidade. (BRASIL, 2014a).

O entendimento é de que para a garantia de que um SNE contribua para a melhoria da qualidade da educação, é imprescindível que os patamares de financiamento sejam elevados, mas não só isso, uma vez que os recursos para a educação têm aumentado, mas não é seguido pela elevação da qualidade do ensino (DAVIES, 2014, p. 20). As diretrizes da Conae 2014 dedicaram um eixo (Eixo 7 - *Financiamento da Educação, Gestão, Transparência e Controle Social dos Recursos*).

A importância das diretrizes da Conae 2014 para a efetivação do SNE é que suas discussões (com o acúmulo da Conae 2010) servem de base para a elaboração do próximo PNE, que tramita no Congresso Nacional desde 2010. Neste documento estão situadas as dificuldades relacionadas ao financiamento da educação, que vão muito além da dificuldade de se registrar em lei a obrigatoriedade de sua ampliação a níveis que deem conta de atender a demanda quantitativa e qualitativa da educação. Dessas dificuldades, vamos destacar algumas que consideramos primordiais ao nosso estudo.

(1) Descumprimento de boa parte das metas do PNE 2001-2010, no que tange ao financiamento, principalmente o veto presidencial do artigo que indicava que ao final da vigência do Plano deveria se chegar ao patamar de 10% do PIB. Estratégia de superação: Garantir no próximo PNE uma meta que relativa ao investimento proporcional do PIB que não fosse passível de veto, o que ocorreu com a EC nº 59/2009.

(2) Necessidade do controle social dos investimentos públicos e a transparência na aplicação desses recursos. Sobre esse aspecto, Davies lança o seguinte questionamento:

[...] cabe perguntar se um dos grandes desafios da educação consiste apenas em aumentar os recursos, como tem sido a bandeira dos que defendem os 10% do PIB (Produto Interno Bruto) para a educação. A receita significativa extra (R\$ 24 bilhões) de milhares de prefeituras com o FUNDEB em 2011 mostra que o aumento de recursos não é garantia de melhoria quantitativa, para não mencionar a qualitativa, se não houver o controle social não só destes recursos do FUNDEB, mas também de todos os vinculados à educação. As notícias frequentes sobre malversação dos recursos públicos da educação, assim como a divulgação das auditorias realizadas pelo TCU (Tribunal de Contas da União) e pela CGU (Controladoria Geral da União), só confirmam a enorme importância deste controle social, até para diminuir o caráter meramente formal, eleitoral, da democracia existente. (DAVIES, 2014, p. 20).

Aqui, também cabe o questionamento de se atrelar o investimento público em educação a um parâmetro que sofre variação anual, se é uma ideia adequada para um planejamento educacional em longo prazo, uma vez que através da análise da evolução do PIB brasileiro desde a década de 1940, percebemos uma tendência de pouco crescimento em alguns

momentos, de queda. Há momentos, de acordo ao desempenho da economia do país, em que a diferença negativamente de um ano para outro é substancial, como vemos na tabela abaixo.

**Tabela 10** – Evolução do PIB em percentual de 1948-2013

PIB 1948 – 1957		PIB 1958 – 1967		PIB 1968 – 1977		PIB 1978 - 1987		PIB 1988 – 1997		PIB 1998 - 2007		PIB 2008 – 2013	
1957	7,7	1967	4,2	1977	4,9	1987	3,5	1997	3,4	2007	6,1	2013	2,3
1956	2,9	1966	6,7	1976	10,3	1986	7,5	1996	2,2	2006	4,0	2012	1,0
1955	8,8	1965	2,4	1975	5,2	1985	7,8	1995	4,2	2005	3,2	2011	2,7
1954	7,8	1964	3,4	1974	8,2	1984	5,4	1994	5,8	2004	5,7	2010	7,5
1953	4,7	1963	0,6	1973	14,0	1983	-2,9	1993	4,9	2003	1,1	2009	-0,3
1952	7,3	1962	6,6	1972	11,9	1982	0,8	1992	-0,5	2002	2,1	2008	5,2
1951	4,9	1961	8,6	1971	11,3	1981	-4,3	1991	1,0	2001	1,3		
1950	6,8	1960	9,4	1970	10,4	1980	9,2	1990	-4,3	2000	4,3		
1949	7,7	1959	9,8	1969	9,5	1979	6,8	1989	3,2	1999	0,3		
1948	9,7	1958	10,8	1968	9,8	1978	5,0	1988	-0,1	1998	0,0		
Total	65,4		62,5		95,5		38,8		19,8		28,1		18,4
Média	6,54		6,25		9,55		3,88		1,99		2,81		1,84

Fonte: IBGE/CBCI<sup>26</sup>. Elaboração: o próprio autor.

Podemos observar que nos primeiros decênios de análise o crescimento era acima dos 6%, chegando a superar os 9% no decênio 1968-1977, mas no decênio seguinte houve uma queda considerável, abaixo dos 4%. Analisando o ano de 1990, podemos observar que houve uma variação negativa de 4,3%. Se levarmos em conta que o PIB brasileiro em 2013 foi de 4.143.013.336.544,45<sup>27</sup>, 1% corresponderia, nos dias de hoje, a mais de 40 bilhões de reais e uma queda de 4,3%, corresponderia a pelo menos um recuo de 160 bilhões de reais de um ano para o outro.

(3) Atenção para a criação de taxas que possam burlar o artigo 212 da CF 1988, que define os percentuais mínimos de aplicação da arrecadação dos entes federados em educação. O Fundef perdeu com a DRU em 2007, mais de 6 bilhões de reais. Um avanço é que a EC nº 68/2011, retira a incidência da DRU no Salário Educação e relativo às despesas de MDE. Uma conquista ainda a ser conseguida é que os percentuais incidam sobre os impostos e não apenas nas contribuições. Destacamos aqui a previsão em lei (PLC 2010, Lei do PNE) de utilização dos recursos do Pré-sal (50%);

<sup>26</sup> IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000342.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2014. CBCI (Câmara Brasileira de Construção Civil). Disponível em: <<http://cbicdados-dev.gridz.com.br/menu/pib-e-investimento/pib-brasil-e-construcao-civil>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

<sup>27</sup> CBCI. Disponível em: <<http://www.cbicdados.com.br/menu/materiais-de-construcao/aco-10mm-e-produtos-de-aco-longo>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

(4) Definição de quais gastos são de MDE, uma vez que há varias interpretações é bastante dificuldade de se chegar a um consenso, com destaque para a análise dos inativos, se devem ou não constituir essa rubrica;

(5) Desequilíbrio regional, devido à arrecadação. Uma opção que vem sendo discutida é a instituição do custo aluno-qualidade (CAQ), e é um parâmetro.

[...] o financiamento à educação deve tomar como referência o mecanismo do custo aluno-qualidade (CAQ), previsto no ordenamento jurídico brasileiro. O CAQ deve ser definido a partir do custo anual por aluno dos insumos educacionais necessários para que a educação básica pública adquira padrão de qualidade. A construção do CAQ exige amplo debate sobre o número de alunos por turma, remuneração adequada, formação inicial, continuada e condições de trabalho para os profissionais da educação, materiais necessários à aprendizagem dos estudantes (como salas de informática, biblioteca, salas de ciência etc.). Em suma, deve considerar o conjunto dos insumos necessários para a adequada relação de ensino-aprendizagem nas escolas públicas brasileiras que oferecem a educação básica. Como o CAQ representa o alcance de um padrão de qualidade próximo daquele verificado nos países mais desenvolvidos, é preciso que o Brasil universalize, ao menos, um padrão mínimo de qualidade. Nesse sentido, antes do CAQ é preciso consagrar o CAQi (custo aluno-qualidade inicial). (BRASIL, 2014a).

Aspecto de suma importância porque desloca o eixo do Fundo, que é de caráter contábil, quantitativo para o eixo de perspectiva qualitativa, não deixando o financiamento da educação pública sujeita às variações de arrecadação entre os entes federativos. Com a instituição do custo CAQi abre-se a perspectiva de ampliar o financiamento da educação do campo, uma vez que suas especificidades deverão ser contempladas.

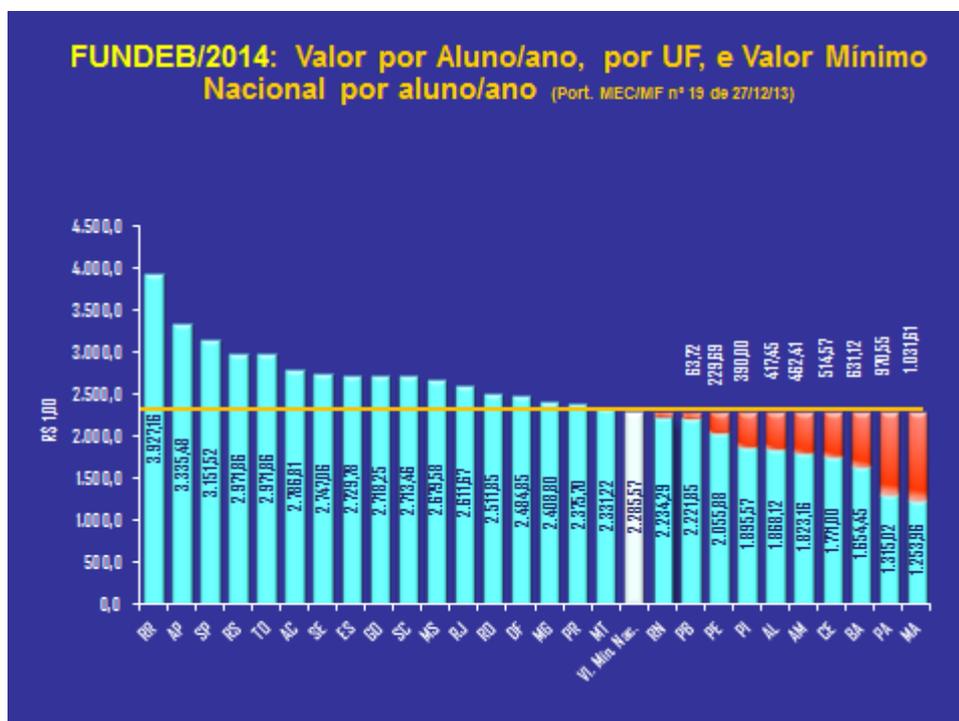
Com foi descrito nesse estudo, o financiamento da Educação Básica se dá com a participação dos Estados, Distrito Federal, Municípios e União. Cada ente federativo tem a obrigação constitucional de aplicar parte do que arrecada em educação. A União, 18%, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, 25%. Para financiar a Educação Básica, temos o Fundeb e o Salário Educação.

O Fundeb é composto por 20% da arrecadação dos Estados, Distrito Federal e Municípios, mais 10% do que contribuir, anualmente, Estados e municípios. A complementação da União é de caráter complementar e só acontece quando os Estados não conseguem arrecadar o suficiente para garantir o Valor Mínimo aluno-ano. Dos recursos do Fundo, 60% são para pagamento de professores e 40% para a MDE. O Salário-educação representa 2,5% da folha de pagamento das empresas e é arrecadado nos Estados, Distrito Federal e municípios e rateado com a União. 10% do Salário-educação ficam com o FNDE, e Estados, Distrito Federal, União e Municípios ficam com 30%, cada. Cada unidade escolar recebe os recursos, tanto do Fundeb, quanto do Salário-educação, de acordo ao número de

matrícula do Censo Escolar do ano anterior. O cálculo do Fundo, tanto para os Estados e Distrito Federal quanto para os municípios, levando-se em contas os vários segmentos da educação básica, como observado na tabela 9 – *Fundeb: Fatores de ponderação 2012 a 2014 - Valor mínimo nacional e valor aluno/ano 2014 – BAHIA*.

O financiamento da Educação do Campo, majoritariamente, está inserido nessa lógica de financiamento. O que dificulta a determinação de quanto se gasta com Educação do Campo na Educação Básica brasileira é que só há discriminação do valor mínimo nacional específico do campo para Ensino Fundamental (exceto Ensino Fundamental em tempo integral), Educação Indígena e Quilombola e parte do Ensino Médio, ficando as outras modalidades computadas juntamente com as matrículas urbanas, não sendo possível separá-las. E é uma quantidade significativa de alunos, pois nessa situação estão a Educação Infantil, a Educação Especial, a EJA, Ensino Médio em Tempo Integral, Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Outro fator que dificulta a definição do quanto se gasta é cada Estado e o Distrito Federal tem valores de aluno-ano diferentes, não podendo ser considerado os números totais de matrícula da União. Para exemplificar vamos analisar os dados a seguir:

**Figura 9** – Fundeb/2014: valor por aluno/ano, por UF, e valor mínimo nacional por aluno/ano



Fonte: BRASIL, 2014.

De acordo com os dados acima, podemos observar que a desigualdade regional é muito marcante e que não poderemos concluir qual parcela deste valor aluno-ano vem sendo investida em Educação do Campo. Tomaremos como exemplo, o Estado da Bahia, que em 2014 terá

mais de 3,3 milhões de alunos matriculados na Educação Básica. Desse total, 766.680 matrículas estão nos segmentos que não discriminam o atendimento como rural ou urbano. Levando-se em conta que o Valor aluno-ano do Estado da Bahia é de R\$ 2.285,57 (Valor mínimo nacional, pois é um dos dez Estados que necessitarão de complementação da União), chegaremos a cifra de R\$ 17.523.008,08. Esses valores são subestimados, porque na realidade, alguns desses segmentos tem ponderação superior ao *Valor aluno-ano*, que é o referente ao aluno do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais Urbano, como é o exemplo da Creche pública e Pré-escola em tempo integral e do Ensino Médio em tempo integral, que corresponde a 30% a mais do Valor aluno-ano. Isso nos leva a concluir que mais de 18 milhões de reais do Estado da Bahia, relativo ao Fundeb, não é possível identificar se é gasto com Educação do Campo ou Educação no perímetro urbano. O que nos preocupa, uma vez que a especificidade dos segmentos se observa apenas nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio já está contemplada na ponderação, o que justifica a necessidade de ponderação dos outros segmentos, para que tenhamos um tratamento isonômico de todos os segmentos da Educação Básica. Isso se aplica a todos os Estados e o Distrito Federal. Em Estados como Roraima, em que o Valor aluno-ano chega próximo aos quatro mil reais, as cifras serão maiores ainda. A lógica de distribuição do Salário-educação é a mesma, ou seja, nas duas principais fontes regulares de financiamento da Educação Básica (Fundeb e Salário-educação) não é possível discriminar o montante financeiro investido em Educação do Campo.

(a) *Eixo I – Gestão de Práticas Pedagógicas*. Ações: (1) *Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo*: Programa que já existia antes do lançamento do Pronacampo, e a Resolução que o contempla é de julho de 2011, além disso, o PNLD já contemplava a aquisição de livros que retratassem a realidade dos alunos e a especificidade das escolas. Dessa forma, não se constitui uma ampliação do financiamento; (2) *Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático*: Esse Programa nem o acréscimo da palavra ‘campo’ obteve; (3) *Mais Educação Campo*<sup>28</sup>: Analisando as duas páginas virtuais dos Programas, percebemos a semelhança das mesmas e o que difere uma da outra é o Mais Educação Campo que sinaliza a opção por ‘macrocampos’ específicos, mas em seguida vem a observação de que as escolas, ao se cadastrarem no programa, só podem optar pelos mesmos macrocampos do Programa Mais

---

<sup>28</sup> Programa Mais Educação. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16690&Itemid=1115](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1115)>. Acesso em: 02 mai. 2014.

Programa Mais Educação Campo. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18724:mais-educacao-campo-&catid=194:secad-educacao-continuada](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18724:mais-educacao-campo-&catid=194:secad-educacao-continuada)>. Acesso em: 02 mai. 2014.

Educação. Há apenas “troca” de termos, por exemplo, “meio-ambiente” para “agro-ecologia”, “cultura e artes” para “cultura e arte popular” para indicar a especificidade do Programa, mas na prática, é o mesmo Programa destinado às escolas urbanas; (4) *Escola da Terra*: Essa ação se constituiria numa ação inovadora, mas há um descompasso entre a divulgação e a sua efetivação, uma vez que foi instituída pela Portaria nº 579, de 3 de julho de 2013, mas até esta data não há sinalização no site do MEC, de data específica para início da ação<sup>29</sup>.

(b) *Eixo II – Formação de Professores*: As duas ações desse eixo agem na formação inicial (Licenciatura em Educação do Campo – Procampo) e continuada, através da oferta de cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização. Essas ações também já foram instituídas antes do Pronacampo. No caso do Procampo, o site do MEC lista apenas as instituições que oferecem os cursos no ano de 2010<sup>30</sup>, o que indica que o programa não ampliou sua atuação, após o anúncio do Pronacampo, em 2012. E a formação continuada é acessada através do PDE Interativo<sup>31</sup> e tem seus decretos, resoluções e portarias elaborados antes, também, da instituição do Pronacampo.

(c) *Eixo III – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica*. Ações: (1) *Pronatec Campo*: O programa existe desde 2011, atrelado ao Pronatec e a Resolução nº 08, de 20 de março de 2013, que determina a destinação de recursos para os entes federados não faz nenhuma menção ao Pronatec Campo, o que nos leva a entender que as ações desse Programa não se diferem dos alunos e professores da zona urbana. No que tange ao financiamento, a instituição do Bolsa Pronatec Campo, parceira do MDA e o MEC seria o diferencial, o que não foi instituído ainda; (2) *EJA Saberes da Terra*: Das ações analisadas, essa é a única que determina o financiamento específico para as escolas do campo, quilombolas e indígenas, regulamentado pela Resolução/CD/FNDE nº 48, de 2 de outubro de 2012, no seu artigo 2º, objetiva “contribuir para a expansão da oferta de Educação de Jovens e Adultos, especialmente, aos egressos do Programa Brasil Alfabetizado, às populações do campo, às comunidades quilombolas”. Vale a ressalva de que os recursos para tal advêm do Fundeb, o que não representa incremento de recursos, mas sim, direcionamento legal.

<sup>29</sup> Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18725&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18725&Itemid=817)>. Acesso em: 02 mai. 2014.

<sup>30</sup> Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12395:apresentacao&catid=320:procampo&Itemid=673](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12395:apresentacao&catid=320:procampo&Itemid=673)>. Acesso em: 02 mai. 2014.

<sup>31</sup> Programa que visar “Apoiar as ações de formação de profissionais do magistério da Educação Básica pública, em atendimento às demandas de formação continuada”. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18775&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18775&Itemid=817)>. Acesso em: 02 mai. 2014.

(d) Eixo IV – Infraestrutura física e tecnológica

(1) *Construção de Escolas*: Ação que também não foi implantada e que não há sinais de início, uma vez que o sítio do MEC<sup>32</sup> específico para tal não possui Resoluções, Decretos, nem Portarias que possam indicar prazos e outras orientações; (2) *Inclusão digital*: Existe a Portaria MEC/SECADI nº 68, de 9 de novembro de 2012, que dispõe sobre a ampliação da participação das escolas do campo no Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo, por meio do Pronacampo. Outras medidas de como o ProInfo vai ser ampliado não estão disponíveis, o que indica também a sua não implantação efetiva. (3) *PDDE Campo* e o *PDDE Água*: Programas de assistência financeira, em caráter suplementar, ou seja, o atendimento às escolas não é de acordo à necessidade das escolas e sim, de acordo à dotação orçamentária e a ‘capacidade financeira’. Regulamentados pelas resoluções do MEC/FNDE, n. 36, de 21 de agosto de 2012 e n. 32, de 13 de agosto de 2012, respectivamente. As escolas só podem ser contempladas uma única vez, pelos programas; (4) *Transporte Escolar*: O Programa inova porque se propõe a oferecer transporte escolar do campo, para o campo, o transporte escolar clássico é o transporte do campo para o meio urbano. A forma de acesso ao Programa é através do *Programa Caminho da Escola*. Segundo informação do *Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)*<sup>33</sup>, instituição que financia a compra dos transportes, o prazo de vigência do mesmo (Caminho da Escola) está expirado e sua ‘eventual’ prorrogação é objeto de análise do Governo Federal.

Impacto direto, positivamente, do Pronacampo, sobre a Educação do Campo, temos as leis: (1) nº 12.695, de 25 de julho de 2012, que viabiliza assistência financeira à oferta da Educação do Campo, contemplando a proposta pedagógica por alternância realizada por instituições conveniadas com os sistemas de ensino, a educação de jovens e adultos por meio da proposta Saberes da Terra e o Pronera. O que permite o cômputo dos alunos dessas unidades escolares para efeito de recebimento de recursos do Fundeb (BRASIL, 2012a); e (2) Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a LDB vigente, para garantir que, antes de se fechar uma escola da Educação Básica que atenda alunos do campo, indígenas ou quilombolas, seja ouvido o Conselho Municipal de Educação, e este dará seu parecer, mediante avaliação de impacto e a justificativa do fechamento, pela secretaria municipal de educação (BRASIL,

---

<sup>32</sup> Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18776&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18776&Itemid=817)>. Acesso em: 02 mai. 2014.

<sup>33</sup> Disponível em:

<[http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes\\_pt/Institucional/Apoio\\_Financeiro/Programas\\_e\\_Fundos/caminho\\_escola.html](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/Apoio_Financeiro/Programas_e_Fundos/caminho_escola.html)>. Acesso em: 02 mai. 2014.

2014b). O que, espera-se, põe fim ao fechamento indiscriminado de escolas do campo, por todo o país.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como etapa de finalização desta pesquisa, nos propomos a tecer considerações a cerca do que apreendemos do fenômeno do financiamento da Educação do Campo, inserida no contexto do financiamento da Educação Básica. Essas considerações têm caráter “provisório”, por entender que o conhecimento científico, tal como a realidade, é dinâmico, concreto, fruto de múltiplas determinações, está em constante mudança e cabe o destaque que a Educação do Campo, enquanto componente da Educação Básica, passou a ser objeto de análises, reflexões e demarcação legal, há pouco tempo, expressa na sentença de Caldart (2012):

[...] conceito em construção, a Educação do Campo, sem se deslocar do movimento específico da realidade que o produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo [...]. E como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação. (CALDART, 2012, p. 257, grifo da autora).

E as políticas aqui analisadas, abarcadas pelo Pronacampo, estão em fase inicial de implementação, uma vez que é lançado no início de 2012. Desse entendimento, consideramos que as considerações aqui feitas, devem ser seguidas de estudos mais aprofundados à medida que saturemos este fenômeno, concreto, de suas múltiplas determinações.

A partir dessa ressalva retomamos a perspectiva de discutir a política pública para a Educação do Campo brasileira sobre dois aspectos. Primeiro, no de inseri-lo, o financiamento, no eixo de subordinação aos interesses dos organismos internacionais, quando identificamos a subordinação da Educação do Campo ao agronegócio e ao mercado de terras (ALBUQUERQUE, 2011), onde a produção agrícola brasileira se volta ao mercado internacional de *commodities*, uma política de inserção da maquinaria e da tecnologia que elimina postos de trabalho e provoca a fuga dos trabalhadores do campo para as periferias dos grandes centros urbanos, ou obriga os trabalhadores que permanecem no campo, à agricultura familiar sem meios de produção condizentes para suprir as necessidades de um país continental como o nosso e sem a posse da terra.

Segundo, que tem relação intrínseca com o primeiro aspecto, pois “a educação não se encontra no vazio social, de modo análogo, no mundo da educação, existem os mesmo projetos em disputa. É a luta de classes nas relações sociais de produção e na educação do campo” (MENEZES NETO, 2011, p. 25).

Reconhecemos que a proposição de organizar, sistematizar e intersectorializar a política de Educação do Campo oferecida pelo Estado, num grande *Programa* tem sentido, uma vez reconhecida a sua especificidade e o reconhecimento de seu ‘esquecimento’ na política educacional brasileira. Isto se faz urgente, uma vez que defendemos um Sistema Educacional organizado federalmente. A iniciativa contou com participação, na sua elaboração, com os movimentos sociais, setores da sociedade civil e governamental, diretamente ligados às questões do campo brasileiro. Algumas considerações devem ser feitas e alguns desafios ainda se apresentam fortemente e superados.

A primeira constatação é a de que existem poucas fontes de estudo do Programa. Nos valemos de apenas três documentos para análise: (1) ‘Slides’ em ‘power point’ utilizado pelo MEC/Secadi (2012), no lançamento do programa, em março de 2012; (2) Documento Orientador (BRASIL, 2013c), de janeiro de 2013, documento de apenas dezessete páginas, onde indica as ações dos quatro eixos do programa (Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica), metas a serem alcançadas até 2014 e ministérios que darão suporte para o alcance dessas ações; e (3) Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, praticamente um ano após o lançamento do Programa, retoma as características gerais do Programa trata do financiamento das ações apenas indicando no artigo 10, parágrafo único, que o MEC e o FNDE se mobilizarão para “a promoção de eventuais adequações nos programas sob sua responsabilidade, de maneira a viabilizar o apoio técnico e financeiro às ações elencadas nesta Portaria” (MEC, 2013a), ou seja uma indicação muito genérica de implementação de ações audaciosas e em tempo relativamente curto.

Em segundo lugar, reconhecemos a importância de agregar as ações referentes à Educação do Campo, para que ocorram de uma forma coordenada e planejada para diminuir, em curto prazo, e sanar em médio e longo prazo, a precariedade, das escolas do campo brasileiro, mas apontamos, através deste estudo, que as ações ainda são incipientes, uma vez que, no caso do Pronacampo não se constituíram em ações inovadoras, na maioria dos casos, mas de ações que já estavam em andamento. Como exemplificação citamos o Pronatec Campo, Procampo, PNLD Campo, PNBE, Transporte Escolar (Caminho da Escola, que não tem garantido sua continuidade no ano de 2014). As ações que se apresentaram como inovadoras, ainda não foram implantadas efetivamente, após dois anos de lançamento do Programa. Observamos isso na ação Saberes da Terra, no Bolsa Formação Campo. Algumas dessas ações

se ancoram em fontes suplementares de recursos, como o PDDE Campo, PDDE Água, que não se pauta pela necessidade do campo, apenas, mas da capacidade financeira para atender à demanda.

Confirmamos a nossa hipótese, quando identificamos que, apesar do acréscimo substancial de recursos para a Educação Básica, ainda é insuficiente para garantir a educação de qualidade para todos os trabalhadores do campo e da cidade, notadamente neste estudo, enfatizamos a educação do campo, que está vinculada aos trabalhadores e trabalhadoras do campo, representante da agroecologia e agricultura familiar, que são negligenciados nas políticas públicas, quando em contrapartida há uma ênfase no agronegócio. O país não destina o necessário para que essa qualidade seja alcançada, muito por conta da política brasileira de superávit primário para pagamento da dívida pública e as mudanças proporcionadas pelo Fundeb se caracterizaram em realocação de verbas já antes garantida na Constituição, não se configurando como fonte adicional de recursos. Em que o Fundo poderia se mostrar inovador esbarra em muitas limitações como: a) interpretações do que são ações de MDE; b) não implantação do CAQi (Custo Aluno-Qualidade inicial), mantendo o Fundo com seu caráter quantitativo e contábil apenas, o que mantém a desigualdade de aplicação de recursos, uma vez que cada Estado e Distrito Federal tem arrecadações diferentes; c) a não diferenciação em rural e urbano em grande parte dos segmentos que são levados em conta para determinar os valores de cada fundo no âmbito dos Estados e Distrito Federal; d) fragilidade do controle social do Fundo e ineficiência dos mecanismos de fiscalização, uma vez que a decisão política, em última instância é o definidor da punição ou não dos que utilizam erradamente os recursos do Fundo.

Diante disso, concluímos que a necessidade de um planejamento da Educação Básica brasileira, que supere as suas contradições e seja alçada a um patamar de garantir a qualidade da educação dos trabalhadores e trabalhadoras, do campo e da cidade, é imprescindível para que a Educação do Campo também seja contemplada com essa qualidade, através de um Sistema Nacional de Educação e que o Fundo de manutenção dessa educação seja pautado no Custo Aluno-qualidade inicial, onde teremos um padrão de qualidade a ser perseguido e os recursos sejam distribuídos igualmente em todo o território nacional, superando a desigualdade de investimentos apresentada nos dias de hoje.

Para tanto, defendemos que sejam discriminadas na ponderação do Fundo, em todos os segmentos, o que se investe em Educação do Campo e em educação urbana, para que possamos

acompanhar, tanto esses investimentos e se os indicadores de qualidade estão de acordo ao planejado. Para que essas mudanças realmente ocorram é necessário que novos estudos sejam implementados e que possamos ‘desenhar’ o quadro de financiamento verdadeiro da Educação do Campo no Brasil, que por si só, não garantirá o alcance da qualidade da educação que a sociedade reivindica, uma vez que para tal necessitamos de uma transformação radical da forma que produzimos e reproduzimos nossa existência, mas é um ponto crucial na melhoria da educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J. de O. **Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil**: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI. 2011. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

ARAÚJO, L. G. de.; D'AGOSTINI, A. Movimento dos trabalhadores rurais sem terra: materiais teórico-metodológicos referentes à luta pela terra e pela educação. In: VENDRAMINI, C. R.; AUED, B. W. (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p.135-154.

BORGES, Vander. & GOUVEIA, Sylvia. **Programa Nacional de Formação Continuada a Distância nas Ações do FNDE**. Salvador: MEC, 2014. 28 dispositivos, color.

BRASIL. **Avaliação do Plano Nacional de Educação – 2001-2008** (Financiamento e Gestão Educacional). Brasília, 2009. v. 3. p. 667-673.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação 2010**: Documento final. 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 26 set. 2011.

\_\_\_\_\_. **Conferência Nacional de Educação 2014**: Documento-Referência. Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_referencia\\_conae2014.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf)>. Acesso 04 mai. 2014a.

\_\_\_\_\_. **Censo da Educação Básica 2012**: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2013a. p.33-34 Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnic\\_o\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnic_o_censo_educacao_basica_2012.pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 7.352**, de 4 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://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: 04 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 53**, de 19 de dezembro de 1996. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996c. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: 04 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá **nova redação** aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 04 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 68/2011**, de 21 de dezembro de 2011. Altera o art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2011. Disponível em: <<http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/b110756561cd26fd03256ff500612662/04fe7211e0ae4bc8325796e003a63d8?OpenDocument>>. Acesso em: 04 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996b. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm)>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.766**, de 18 de dezembro de 1998. Altera a legislação que rege o Salário-Educação, e dá outras providências. Brasília, 1998. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9766.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9766.htm)>. Acesso em: 04 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.832**, de 29 de dezembro de 2003. Altera o § 1º e o seu inciso II do art. 15 da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e o art. 2º da Lei no 9.766, de 18 de dezembro de 1998, que dispõem sobre o Salário-Educação. Brasília, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.832.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.832.htm)>. Acesso em: 04 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.947**, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm)>. Acesso em: 04 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.695**, de 25 de julho de 2012. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de

2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Brasília, 2012a. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm)>. Acesso em: 04 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.960**, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014b. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)>. Acesso em: 04 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC. **Portaria n. 86**, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013b.

Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/arquivos/port\\_86\\_01022013.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/arquivos/port_86_01022013.pdf)>. Acesso em: 04 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Mensagem de Veto n. 09, de 09 janeiro de 2001. Brasília, 2001b.** Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/Mensagem\\_Veto/2001/Mv0009-01.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Mensagem_Veto/2001/Mv0009-01.htm)>. Acesso em: 04 mai. 2014.

\_\_\_\_\_. **Módulo Competências Básicas/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Brasília: MEC; FNDE; SEED, 2006.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei (PNE 2011-2020).** Brasília, 2011. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: 09 nov.2013.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.** Brasília: MEC/Secadi, 2012c. 30 dispositivos, color.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO:** Documento Orientador. Brasília: MEC/Secadi, 2013c.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2002. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13800&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13800&Itemid)>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 2**, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2013.

\_\_\_\_\_. **Sinopse da Educação Superior 2012**. Brasília: Inep, 2012b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

CALDART, R. S. Caminhos para a transformação da escola. In: VENDRAMINI, C. R.; AUED, B. W. (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 23-57.

\_\_\_\_\_. Educação do campo. In: CALDART, R. S. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

CHEPTULIN, A. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Tradução Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, 1982. 354 p.

CHIARELLI, L.; BEZERRA NETO, L. **Características das políticas pública de financiamento na educação do campo a partir de 2002**. GEPEC-UFSCAR, 2011. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/seminarios/seminario-2011/caracteristicas-das-politicas-publicas-de-financiamento-na-educacao-do-campo-a-partir-de-2002/view>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

SILVA, A. P. S. da. PASUCH, J.; SILVA, J. B. da. Introdução. In: SILVA, A. P. S. da. PASUCH, J.; SILVA, J. B. da. **Educação infantil do campo**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 35-41.

DAVIES, N. **Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?** São Paulo: Xamã, 2004.

\_\_\_\_\_. **Fundeb: a redenção da educação básica?** Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. Pré-sal: a salvação da educação? **Jornal dos Economistas**, Rio de Janeiro, n. 293, p. 3-4, dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Alguns Desafios do Financiamento da Educação: a responsabilidade pelo ensino na legislação, a capacidade tributária dos governos e o impacto do FUNDEF e do FUNDEB na educação. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.feuff.uff.br/index.php/banco-de-arquivos/finish/118-nicholas-davies/199-alguns-desafios-do-financiamento-da-educacao-a-responsabilidade-pelo-ensino-na-legislacao-a-capacidade-tributaria-dos-governos-e-o-impacto-do-fundef-e-do-fundeb-na-educacao/0>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FIGUEIREDO, É. S. A.; TAFFAREL, C. N. Z. Esporte no Brasil: a disputa dos rumos da política nas conferências nacionais em um período de transição. **Motrivência**, Florianópolis, a. XXV n. 40, p.121-152, jun. 2013.

FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Educação brasileira: alguns indicadores e desafios**. Brasília, mar. 2013. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/EducacaoBrasileira-Indicadores-versao23-04-13.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2014.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Educação e crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRUNEAUX, S. C. Análise dos livros didáticos de sociologia utilizados nas escolas de Florianópolis (SC) no período de 2007 a 2009. In: VENDRAMINI, C. R.; AUED, B. W. (Orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. São Paulo: Outras Expressões, 2012. p. 271-295.

LENIN, V. I. **O estado e a revolução**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 354 p.

KOSÍK, K. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

KUENZER, A. Z. Os desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p.55-75.

MARX, K. **Trabalho assalariado e capital & Salário, preço e lucro**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELO, A. A. Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENEZES, J. S. S. A vinculação constitucional de recursos para a educação: os (des)caminhos do ordenamento constitucional. **Revista HISTEBR On-line**, Campinas, n. 30, p. 149-163, jun 2008. Disponível em: <[http://www.histebr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/30/art10\\_30.pdf](http://www.histebr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/30/art10_30.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2011.

MENEZES NETO, A. J. Formação de professores para a educação do campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.) **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 25-38.

MODERNA. **Anuário Estatístico da Educação 2013**. 2013. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833F33698B013F346E30DA7B17>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

PLANO Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. O Educacionista: escola de qualidade igual para todos. 09 mar. 2010. Disponível em: <[http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com\\_content&task=view&id=5331&Itemid=41](http://www.educacionista.org.br/jornal/index.php?option=com_content&task=view&id=5331&Itemid=41)>. Acesso em: 30 set. 2011.

PEREIRA, J. S. de Camargo. Prefácio da tradução brasileira. In: PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

POLITZER, G. **Princípios elementares da filosofia**. São Paulo, Centauro, 2007.

\_\_\_\_\_. **Princípios fundamentais de filosofia**. São Paulo, Hemus, 1970.

STÉDILE, João Pedro. Introdução, pp. 15-31. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil**: o debate tradicional – 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SAVIANI, D. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: SAVIAN, D.; ALMEIDA, J. S. de. et al. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006a. p. 07-32.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIAN, D.; ALMEIDA, J. S. de. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006b. p. 08-57.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação**: análise crítica da política do MEC. Campinas: Autores Associados, 2009.

SICSÚ, J.; PAULA, L. F.; MICHEL, R. Por que novo desenvolvimentismo? **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 507-524, out./dez. 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UFBA. Financiamento da educação do campo. In: TAFFAREL, C.; SANTOS JÚNIOR, C.; ESCOBAR; M. O. (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação do campo**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 71-116.

**ANEXO A** - Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo: Documento Orientador

**ANEXO A - Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo:  
Documento Orientador**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**

**Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e  
Inclusão/SECADI Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para  
as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER  
Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC**

**Programa Nacional de Educação do Campo  
PRONACAMPO**

**Documento Orientador**

**Brasília, janeiro de 2013.**

## I. Apresentação

Este documento tem como finalidade orientar os sistemas de ensino quanto à implementação do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, instituído em 20 de março de 2012, que disciplina ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, considerando as reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito à educação.

O PRONACAMPO foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais. As propostas específicas para a implementação da política da educação quilombola foram discutidas com a

Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR, sendo submetido à consulta junto a Comissão Nacional Quilombola - CONAQ.

O Programa compreende a discussão dos quatro eixos transversais para a efetivação das políticas de educação básica e superior, contando com a colaboração da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC, da Secretaria de Educação Básica - SEB, da Coordenação CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Na perspectiva da participação de diferentes setores e da promoção da intersectorialidade das políticas públicas, contribuíram nesse processo, o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, os Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAs, a Secretaria Nacional da Juventude - SNJ, o Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome - MDS.

A elaboração do Programa suscitou amplo debate quanto à importância de sua implementação por meio de regime de colaboração entre a União, os Estados, os

Municípios e o Distrito Federal. A proposta foi apresentada no fórum de Secretários de Estaduais de Educação, na Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos - CNAEJA e aos representantes da Frente Parlamentar pela Educação do Campo.

O Programa, estruturado a partir do Decreto nº 7.352/2010, constitui-se de um conjunto de ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos:

Gestão e Práticas Pedagógicas;

Formação Inicial e Continuada de Professores;

Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional;

Infraestrutura Física e Tecnológica.  
No contexto do PRONACAMPO

foram apresentadas propostas de alterações legais, encaminhadas por meio:

do PL 3.534/2012, para alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

com alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, que deverá considerar

“a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.”

da Medida Provisória nº 562 de 2012, convertida na Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012 para viabilizar assistência financeira à oferta da Educação do Campo, contemplando a proposta pedagógica por alternância realizada por instituições conveniadas com os sistemas de ensino, a educação de jovens e adultos por meio da proposta Saberes da Terra e o Programa Nacional da Reforma Agrária - PRONERA.

## II. Marcos Legais

A legislação educacional brasileira, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), em seus artigos 23 e 26 estabelece um novo

marco na Educação do Campo ao dispor sobre a organização da educação básica em grupos não seriados e por alternância regular e ao definir que os currículos, além

da base comum, deverão contar com uma base diversificada, de acordo com as características regionais e locais das redes de ensino. Além disso, os incisos I, II e III do artigo 28 reforçam a especificidade da Educação Básica do Campo ao recomendar que as propostas pedagógicas dessas escolas contemplem as necessidades e interesses dos estudantes do campo, considerem o calendário da produção agrícola bem com a natureza do trabalho no campo.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 a LDB, ao reconhecer a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitou a definição de diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, que tratam a Educação do Campo no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos e supõe a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, reafirmando a identidade da escola do campo. Estas diretrizes, instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº 1 de três de abril de 2002 orientam quanto os princípios e procedimentos necessários para garantir a universalização do acesso e a permanência da população do campo a

todas as etapas e modalidades da Educação Básica, ressaltando a elaboração de propostas pedagógicas específicas que corroborem com um projeto de desenvolvimento sustentável, construído com a participação das comunidades, no exercício da implementação de um processo de gestão democrática nas escolas, bem como a garantia de formação inicial e continuada de professores, de acordo com a especificidade do campo.

A partir de 2008, com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, é definido o conceito de “Educação do Campo”, que compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, com a finalidade de atender às populações do campo em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

As diretrizes complementares orientam ainda que a ampliação do atendimento de toda a Educação Básica no Campo seja o mais próximo possível à comunidade de moradia do aluno, com qualidade e respeitando as características de seu meio, estabelecendo critérios para a nucleação de escolas e atendimento pelo transporte escolar. As diretrizes normatizam também que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. Estabelece, ainda que “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (parágrafo 2º do artigo 3º).

Em 2010 com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Resolução nº 04/2010/CEB/CNE) a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino e, com o Decreto nº 7.352/2010 é instituída a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e são definidos os princípios e os mecanismos para garantir a manutenção e

o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas educacionais. O decreto prevê o apoio técnico e financeiro do MEC aos estados, Distrito Federal e municípios para a implantação de ações voltadas a ampliação e qualificação da oferta da Educação Básica e Superior às populações do campo e a instituição de Comissão Nacional de Educação do Campo para o acompanhamento dessa política.

A Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, conversão da MP nº 562/2012, encaminhada ao Congresso em razão do lançamento do PRONACAMPO, possibilita: a disponibilização e transferência direta dos recursos financeiros da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; a inclusão dos polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; o cômputo das matrículas no FUNDEB das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público que atuam com a proposta pedagógica de formação por alternância, na Educação do Campo e a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos.

### III. Objetivo Geral do PRONACAMPO

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da

infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

### IV. Eixos e Ações

#### Eixo 1 - Gestão e Práticas

##### Pedagógicas

#### 1.1 - Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo

##### Objetivo:

Produção e disseminação de materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo na Educação Básica.

##### Caracterização da Ação:

Conforme publicação do Edital PNLD/FNDE nº 5/2011, esta ação

contempla a elaboração e disponibilização de coleções com metodologias específicas voltadas a realidade do campo e com conteúdos curriculares que favoreçam a interação entre os conhecimentos científicos e os saberes das comunidades.

A escolha das coleções didáticas após seleção via Edital será realizada pelas redes de ensino participantes do PNLD com base na análise do *Guia de Livros Didáticos para o PNLD Campo*, indicando o tipo de coleção adotada e a primeira e a segunda opção. Essa escolha deverá contar com a participação de gestores e professores das escolas do campo e comunidades quilombolas, considerando a adequação e a

pertinência das coleções em relação à proposta pedagógica.

O PNLD Campo é disponibilizado a todas as escolas do campo e comunidades quilombolas com matrícula de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Após a conclusão do processo de escolha dos títulos as redes de ensino procederão ao registro das coleções no Sistema de Material Didático - SIMAD, no Módulo Escolha, disponível no portal: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br), no link "SIMAD". A implementação desta ação contempla a avaliação, a aquisição das obras inscritas e a entrega das coleções aos sistemas de ensino no início de 2013.

## **1.2 - Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE Temático**

### **Objetivo:**

Atender as escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais.

### **Caracterização da ação:**

Conforme edital PNBE/FNDE nº 1/2012, esta ação prevê a

disponibilização de obras que abordem as temáticas da educação indígena, do campo e quilombola, para os direitos humanos, a sustentabilidade socioambiental, as relações de gênero e diversidade sexual, as relações étnico-raciais, a juventude, a educação especial na perspectiva inclusiva e a educação de jovens e adultos.

Na modalidade de Educação do Campo, as obras contemplam referenciais para a compreensão do campo no contexto socioeconômico e cultural brasileiro, abordando: agroecologia; desenvolvimento sustentável; territorialidade; questão agrária; produção agrícola; desenvolvimento econômico; história e cultura das diferentes populações do campo. Na modalidade de Educação Quilombola, as obras contemplam referenciais para a compreensão das comunidades remanescentes de quilombos como espaços de resistência, abordados na perspectiva da territorialidade, da ancestralidade, da cultura, da religião e tradição oral e da história e saberes tradicionais das diferentes comunidades. A implementação contemplará a avaliação, a aquisição e a entrega das coleções aos sistemas de ensino no segundo semestre de 2013.

### 1.3 - Mais Educação Campo

#### Objetivo:

Contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento.

#### Caracterização da ação:

A proposta do Mais Educação Campo contemplou, em 2012, os seguintes macrocampos: Acompanhamento pedagógico; Agroecologia; Iniciação Científica; Educação em Direitos Humanos; Cultura e Arte Popular; Esporte e Lazer; Memória e História das Comunidades Tradicionais. Os planos de atendimento deverão ser definidos de acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos por meio de atividades que ampliem o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral. Para o desenvolvimento dessas atividades devem ser formadas turmas de 20 a 30 estudantes, levando em consideração as diferentes faixas etárias, os espaços de

aprendizagem e o repertório de competências e habilidades a ser desenvolvido, atendendo preferencialmente, todos os estudantes matriculados nas escolas do campo.

Após a disponibilização da lista de escolas pré-selecionadas pela Secretaria de Educação Básica -SEB e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do Ministério da Educação -MEC no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - SIMEC, a Entidade Executora (EEx) deverá confirmar a adesão ao Mais Educação, via ofício, e nomear no mínimo um técnico da Secretaria Estadual, Distrital ou Municipal de Educação com a responsabilidade de coordenar as atividades realizadas nas escolas participantes. Esses técnicos ficarão responsáveis por acompanhar a disponibilização das senhas, o preenchimento do Plano de Atendimento pelos representantes das escolas, a tramitação dos documentos no SIMEC e a confirmação do Plano Geral Consolidado.

Cabe à Secretaria Estadual, Municipal ou Distrital de Educação disponibilizar um professor vinculado à escola, com dedicação de no mínimo vinte horas, preferencialmente,

denominado "Professor Comunitário". Este é responsável pelo acompanhamento pedagógico e administrativo do Programa e seus custos referem-se à contrapartida oferecida pela Entidade Executora (EEx).

A adesão 2012 contemplou 9.779 escolas do campo e aquelas que tiveram seus planos de trabalho aprovados receberam os recursos depositados por meio do PDDE, conforme a Resolução nº 21, de 22/06/2012. As novas propostas de implementação de educação integral nas escolas do campo, poderão ser apresentadas para adesão no âmbito das Resoluções 2013 e 2014.

#### **1.4 – Escola da Terra**

##### **Objetivo:**

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam em turmas multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental e escolas quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.

##### **Caracterização da ação:**

A ação caracteriza-se por disponibilização de material didático-

pedagógico, de acompanhamento pedagógico e formação de professores.

O curso de formação continuada de professores em parceria com as instituições formadoras com experiência na área da Educação do Campo e quilombola visa elevar o desempenho escolar dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental e fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às escolas do campo e às escolas quilombolas.

A implementação da ação ocorrerá com a oferta de curso de aperfeiçoamento de no mínimo 180 horas, por meio de encontros presenciais, no tempo universidade (de 90 a 120h) e atividades no tempo escola-comunidade (90 às 60h) sob a coordenação da Instituição Formadora que designará o coordenador do curso, o supervisor, os professores pesquisadores, professores formadores e tutores para a execução e acompanhamento da formação. A ação disponibilizará também bolsas para coordenadores das redes de educação e para professores em função de assessoria pedagógica com o objetivo de promover o acompanhamento pedagógico do professor cursista, no tempo escola-comunidade e a articulação entre a proposta da formação das IPES, o projeto

político pedagógico das escolas e a política educacional da secretaria de educação a qual está vinculado, promovendo também a participação das comunidades.

A adesão à proposta de formação da *Escola da Terra* será feita pela secretaria estadual, municipal ou distrital de educação por meio do PAR, em módulo específico *PRONACAMPO/Escola da Terra*, a partir de janeiro de 2013, onde o gestor indicará as escolas e o número de professores cursistas a serem atendidos, assumindo como contrapartida o apoio necessário ao desenvolvimento da ação, conforme termo de compromisso.

## **Eixo 2 - Formação de Professores**

### **2.1 - Formação Inicial de Professores**

#### **Objetivo:**

Apoiar prioritariamente à formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

#### **Caracterização da ação:**

Cursos de Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO ofertados pelas

Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Ensino Superior, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias. A proposta pedagógica de formação do PROCAMPO, construída com a participação social, tem como base a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais. Para atender a demanda de formação, o MEC, por meio da SECADI, da SESU e SETEC, publicou no DOU de 05.09.2012 o Edital nº 02, para adesão das IFES com a disponibilização de professores, equipe administrativa e aporte financeiro de custeio e capital para a implantação de novos cursos e turmas do *PROCAMPO*, viabilizando a oferta a partir de 2013. O ingresso dos professores cursistas se efetivará mediante processo seletivo a ser definido pela instituição formadora ofertante, tendo como prioridade a garantia da formação inicial de professores

em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior.

Licenciatura para professores do campo, na modalidade presencial e a distância, por meio de edital específico no âmbito do *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR/CAPES*, contemplando maior contingente de cursistas com a expansão dos polos da Universidade Aberta do Brasil - UAB. Com início dos cursos previsto para o segundo semestre de 2013, a inscrição dos professores do campo para a licenciatura do PARFOR será realizada por meio da Plataforma Freire, disponibilizada no endereço <http://freire.mec.gov.br>

## **2.2 - Formação Continuada de Professores**

### **Objetivo:**

Apoio à oferta de formação continuada de professores, gestores e coordenadores pedagógicos que atuam na educação básica, nas diferentes etapas e modalidades, em escolas do campo e quilombola.

### **Caracterização da ação:**

Os cursos de formação em nível de aperfeiçoamento e especialização em Educação do Campo e quilombola serão ofertados por Instituições Públicas de

Ensino Superior no âmbito da Rede Nacional de Formação - RENAFOR e da UAB de acordo com o Plano de Formação Continuada proposto pela escola para aprimoramento do seu corpo docente e diretivo, elaborado a partir de um planejamento prévio, feito no PDE Interativo. Os diretores das escolas deverão acessar o PDE Interativo, que se caracteriza como uma ferramenta de planejamento da gestão escolar, no site <http://simec.mec.gov.br> e preencher o plano de formação, que será posteriormente validado pelas secretarias de educação. Caso o gestor não tenha a senha ou não disponha de acesso à internet, deverá solicitar ao responsável pelo PDE Interativo na Secretaria de Educação de sua rede, que providencie o cadastro ou as condições para a elaboração do plano.

Ao abrir a aba do Plano de Formação estará disponível ao gestor, a relação dos profissionais da escola e o catálogo de cursos. Para a Educação do Campo e quilombola foram disponibilizados os cursos: *Educação do Campo, Educação Quilombola, EJA Saberes da Terra, Classes Multisseriadas e Educação Integral*. O gestor da escola, em comum acordo com os professores, indica a demanda de formação, que será

submetida à validação da Secretaria de Educação do Estado, Município ou Distrito Federal, por meio do Sistema Nacional de Formação - SINAFOR, com acesso através do SIMEC, módulo PAR e enviada aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para pactuação com as IPES até junho de cada ano, para oferta no ano seguinte.

### **Eixo 3 – Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica**

#### **3.1. EJA Saberes da Terra**

##### **Objetivo:**

Elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio.

##### **Caracterização da ação:**

Para o desenvolvimento dessa ação, as secretarias de educação receberão:

**Apoio Financeiro:** com base na Lei nº 12.695/2012 será disponibilizado recurso financeiro aos sistemas de ensino para a oferta do primeiro ano de novas turmas de educação de jovens e adultos integrada à

qualificação profissional. De acordo com a Resolução FNDE nº 48/2012, o repasse de recursos será efetuado mediante a adesão e cadastro das turmas no SIMEC (<http://simec.mec.gov.br> - módulo educação de jovens e adultos) em uma única parcela, com aplicação exclusiva para a manutenção de turmas com novas matrículas ainda não contempladas pelo FUNDEB, que devem ser apuradas no censo do ano subsequente. O valor utilizado será o valor mínimo por estudante definido nacionalmente para EJA e calculado a partir do início do funcionamento da nova turma.

Para o desenvolvimento da proposta de qualificação profissional ou ensino técnico, a articulação com o PRONATEC financiará as ações desenvolvidas pelos institutos federais e escolas técnicas da rede estadual no âmbito dessa ação que tenham experiências e atuação na Educação do Campo.

**Apoio Técnico:** Para a elaboração da proposta pedagógica de ensino fundamental de acordo com a matriz de referência do *Programa Saberes da Terra*, deverão ser assegurados os princípios da alternância, da Educação do Campo, educação popular e desenvolvimento sustentável. Para contribuir na

da proposta está prevista a realização de reuniões para a articulação entre as secretarias, instituições federais e movimentos sociais, bem como a formação de coordenadores pedagógicos e educadores no âmbito da Rede Nacional de Formação de Professores - RENAFOR, para a construção de referenciais e o desenvolvimento de práticas político pedagógicas que possibilitem a formação integrada dos jovens e adultos do campo quanto as suas relações sócio históricas, políticas e culturais.

### **3.2. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC Campo**

#### **Objetivo:**

Promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região.

#### **Caracterização da ação:**

Por meio da interface com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, o PRONACAMPO promoverá o acesso à educação profissional e tecnológica aos

jovens e trabalhadores do campo e quilombolas, disponibilizando vagas nos cursos de formação inicial e continuada - FIC e no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil - E-Tec, constantes no Guia Pronatec de cursos técnicos e de formação inicial e continuada, disponível no endereço: <http://pronatec.mec.gov.br/>

O Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA é o demandante desta ação e Institutos Federais, escolas técnicas vinculadas às Universidades Federais, CEFET e redes estaduais são instituições ofertantes. Especificamente na Bolsa-Formação PRONATEC CAMPO, os ofertantes poderão estabelecer parcerias com prefeituras, redes de ATER, Centro Familiar de Formação por Alternância - CEFFAs, entre outras entidades, para ampliar a oferta de cursos e viabilizar a execução das metas previstas pelo Plano Safra de Agricultura Familiar 2012/13, criando Unidade Remotas, com salas de aulas funcionando fora da sede da instituição ofertante.

Para a implementação do Pronatec Campo, foram constituídos:

#### **Comitês Estaduais PRONATEC CAMPO -**

organizados pelas Delegacias Federais do MDA compostos por Delegado (a) do MDA, Superintendência Regional do INCRA, Ofertantes, Representantes de

Movimentos Sociais e Sindicais, Fórum Estadual de Educação do Campo (ou equivalente), EMATER, UNDIME, Rede Estadual de Colegiados Territoriais, Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável. O Comitê estadual coordena, monitora e cria estratégias para implementação da PRONATEC CAMPO no estado, sendo responsável por pactuar os cursos demandados pelas Instâncias Territoriais bem como o número de vagas e forma de funcionamento com as instituições ofertantes.

#### **Colegiados PRONATEC Campo**

**Territoriais** – organizados nos colegiados territoriais, constituído pelas câmaras temáticas de educação, sempre que houver, por representantes dos ofertantes e podendo ser ampliado de acordo com a articulação de cada território. É responsável por definir os cursos necessários e de interesse do público do território, considerando as demandas de formação contidas nos Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável - PTDRS e respeitando os princípios da Educação do Campo, bem como as estratégias para a mobilização dos beneficiários e acompanhamento dos cursos.

## **Eixo 4 – Infraestrutura Física e Tecnológica**

### **4.1. Construção de Escolas**

#### **Objetivo:**

Disponibilizar apoio técnico e financeiro para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo as necessidades da Educação do Campo e quilombola, para a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para a educação infantil.

#### **Caracterização da ação:**

Disponibilização de recursos financeiros para a construção de escolas com projetos arquitetônicos específicos e padronizados para a Educação do Campo, que contemplam módulos pedagógicos de 2, 4 e 6 salas de aula, módulos administrativo, de serviço e para atividades práticas de agroecologia. No projeto é prevista a construção de quadra esportiva coberta para escolas de 4 e 6 salas, e ainda, poderá ser solicitado de forma independente, módulo de alojamentos de professores e estudantes e de educação infantil. A adesão será feita pelo gestor da rede de ensino, conforme a demanda informada no PAR, por meio do endereço <http://simec.gov.br> módulo PAR, ícone

PRONACAMPO, onde indicará o número de escolas com o respectivo número de salas bem como os módulos complementares que irão compor o espaço educacional, além de dados técnicos referentes à implantação do projeto (topografia do terreno, localização do terreno, estudo de demanda, levantamento fotográfico, etc).

Para a implementação dessa ação está prevista a utilização de novas metodologias construtivas, publicando-se um Edital de Regime Diferenciado de Contratações Públicas para Registro de Preços de Construção de Escolas Padronizadas do PRONACAMPO. Tal processo permitirá que municípios e estados façam a adesão à ata de registro de preços, dando celeridade à construção das escolas do campo.

## 4.2. Inclusão Digital

### Objetivo:

Promover à inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.

### Caracterização da ação:

Disponibilização de equipamento de informática, possibilitando o uso de recursos da educação digital e melhores condições de participação dos professores

nos processos de formação e planejamento das aulas. Os recursos previstos visam complementar os laboratórios já existentes com computador interativo, conexão internet, conteúdos específicos e tecnologia assistiva, bem como a implantação de novos laboratórios Proinfo e a disponibilização de notebook UCA, para as escolas com até 20 matrículas e que não dispõem de infraestrutura para o laboratório. A divulgação das escolas selecionadas e o “Aceito” das Secretarias

Municipais, Estaduais e Distrital é realizada por meio do SIGETEC, endereço: <http://sip.proinfo.mec.gov.br>

Mais informações no link:

<http://portal.mec.gov.br/>

## 4.3. PDDE Campo - Programa

### Dinheiro Direto na Escola

#### Objetivo:

Destinar recursos financeiros de custeio e de capital a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas

voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

#### **Caracterização da ação:**

Os recursos financeiros serão liberados em favor das escolas de ensino fundamental do campo que possuam Unidade Executora Própria (UEX) devendo ser empregados na contratação de trabalhadores para realização de reparos e/ou pequenas ampliações e cobertura de outras despesas, que favoreçam a manutenção, conservação e melhoria de suas instalações, bem como na aquisição de mobiliário escolar e na concretização de outras ações que concorram para a elevação do desempenho escolar. De acordo com Resolução FNDE nº 36/2012, os recursos variam de acordo com o número de matrículas: de 15 a 50 matrículas R\$ 11.600,00; de 51 a 150 matrículas R\$ 13.000,00 e com mais de 150 matrículas R\$ 15.000,00.

A relação nominal das escolas passíveis de atendimento é disponibilizada no endereço [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) > SECADI > Destaques e <http://www.fnde.gov.br/resoluções>

#### **4.4. PDDE Água e Esgoto Sanitário - Programa Dinheiro Direto na Escola**

##### **Objetivo:**

Destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas, garantindo as adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário nessas unidades escolares.

##### **Caracterização da ação:**

Os recursos financeiros devem ser empregados na aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de trabalhadores, necessários à construção de poços, cisternas, fossa séptica e outras formas que assegurem provimento contínuo de água adequada ao consumo humano e esgotamento sanitário.

Para a adesão, o secretário estadual, municipal ou distrital de educação deverá validar o Termo de Adesão disponível no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), acompanhada de anexo de 3 (três) a 5 (cinco) fotos do prédio escolar que evidenciem a necessidade de melhoria das condições do abastecimento de água e/ou do esgotamento sanitário na escola. Os recursos serão liberados às escolas, conforme os critérios estabelecidos na Resolução FNDE nº 32/2012 a partir do número de matrículas, sendo que de 4 a 50 matrículas receberá R\$ 25.000,00; de 51 a

150 matrículas receberá R\$ 28.000,00 e com mais de 150 matrículas receberá R\$ 32.000,00. A relação nominal das escolas e o manual de orientação com todas as informações necessárias para a adesão estão disponíveis no sítio [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br) -> Dinheiro Direto na Escola -> Legislação -> anexos da Resolução nº 32, de 13 de agosto de 2012. Também no endereço [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)> SECADI > Destaques.

#### **4.5. Luz para Todos na Escola**

##### **Objetivo:**

Garantir o fornecimento de energia elétrica às escolas, em articulação com o Programa Luz para Todos.

##### **Caracterização da ação:**

As escolas sem fornecimento de energia elétrica terão atendimento prioritário no Programa Luz para Todos do Ministério de Minas e Energia, para tanto, o gestor local deverá encaminhar ofício com o georeferenciamento (latitude/longitude) da escola à concessionária responsável pelo Programa no estado, com cópia para o e-mail [educacaocampo@mec.gov.br](mailto:educacaocampo@mec.gov.br).

Apoiar os sistemas de ensino para a garantia de transporte dos estudantes do campo para o campo, especialmente até os anos finais do Ensino Fundamental, com o menor tempo possível no percurso residência-escola, respeitando as especificidades geográficas e culturais e os limites de idade dos estudantes.

##### **Caracterização da ação:**

Disponibilização de transporte escolar conforme a demanda apresentada pela Secretaria de Educação no PAR. A ação prevê a entrega de lancha escolar a gasolina (20 lugares) e a diesel (31 e 53 lugares); bicicletas escolares e capacetes e ônibus escolar em quatro modelos: pequeno (29 lugares), 4x4 (23 lugares), médio (44 lugares) e grande (59 lugares). A adesão é feita pelo gestor local por meio do SIMEC, aba Plano de Ações Articuladas - PAR.

## **4.6. Transporte Escolar**

**Objetivo:**

**ANEXO B** - Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013

**ANEXO B - Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013**

Ministério da Educação Gabinete do Ministro

**PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GABINETE DO MINISTRO

DOU de 04/02/2013 (nº 24, Seção 1, pág. 28)

Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe conferem o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e o art. 4º, § 2º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, e considerando o disposto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e no Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, resolve:

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Parágrafo único - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

Art. 2º - São consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Art. 3º - São princípios da educação do campo e quilombola:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Art. 4º - São eixos do PRONACAMPO:

I - Gestão e Práticas Pedagógicas;

II - Formação de Professores;

III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e

IV - Infraestrutura Física e Tecnológica.

Art. 5º - O eixo Gestão e Práticas Pedagógicas compreende as seguintes ações:

I - disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE;

II - fomento à oferta da educação integral nas escolas do campo e quilombolas, promovendo a ampliação curricular; e

III - apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da Escola da Terra.

Art. 6º - O Eixo Formação de Professores compreende:

I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e

II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos.

Art. 7º - O Eixo Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica envolve:

I - apoio às redes de ensino para a ampliação da oferta de Educação de Jovens e Adultos com qualificação profissional, com a utilização da proposta pedagógica do Saberes da Terra; e

II - o apoio à inclusão social dos jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da rede federal de educação profissional e tecnológica, do fortalecimento das redes estaduais de educação profissional e tecnológica e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos locais.

Art. 8º - O Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica inclui:

I - apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil;

II - a promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais;

III - a disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; e

IV - a oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes.

Art. 9º - O PRONACAMPO será implementado de forma articulada institucionalmente entre o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Art. 10 - O controle social das ações do PRONACAMPO será acompanhado pela Comissão Nacional de Educação do Campo, a que se refere o art. 9º, parágrafo único do Decreto nº 7.352 de 2010, em articulação com as instâncias colegiadas locais dos estados e do Distrito Federal, previstas no inciso III do referido artigo.

Parágrafo único - Caberá ao Ministério da Educação e ao FNDE a promoção de eventuais adequações nos programas sob sua responsabilidade, de maneira a viabilizar o apoio técnico e financeiro às ações elencadas nesta Portaria.

Art. 11 - Esta Portaria entra em vigor na data da sua publicação.

ALOIZIO MERCADANTE OLIVA

**ANEXO C - Programa Nacional de Educação do Campo – 2012**

## ANEXO C - Programa Nacional de Educação do Campo – 2012

## Programa Nacional de Educação do Campo

### PRONACAMPO

#### Ministério da Educação

Março de 2012

Ministério da  
Educação

### *Acesso à Educação Básica no Campo*

#### *Taxas de atendimento*

Educação Infantil /Creche	<b>6,98%</b>
Educação Infantil/Pré-Escola	<b>66,80%</b>
Ensino Fundamental	<b>91,96%</b>
Ensino Médio	<b>18,43%</b>
EJA – Ensino Fundamental	<b>4,34%</b>
EJA – Ensino Médio	<b>3,10%</b>

- **6,3 milhões** de matrículas no campo (12,4% do total de estudantes matriculados)

## **PRONACAMPO**

• Programa de apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da política de educação do campo, conforme Decreto n 7.352/2010.

• Ações voltadas para o fortalecimento e a melhoria do ensino nas redes existentes e ampliação de acesso a educação para as populações do campo

***Eixo I – Gestão e Práticas Pedagógicas***

***Eixo II – Formação de Professores***

***Eixo III – Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica***

***Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica***

Ministério da  
Educação

### ***PRONACAMPO: Eixo I - Gestão e Práticas Pedagógicas***

#### ***Materiais Didáticos e Pedagógicos Específicos***

##### **Ações para Escolas do Campo**

- Livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – **PNLD Campo**.
- Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola – **PNBE** para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

##### **Metas (2013)**

- 3,2 milhões de estudantes no PNLD
- 1,9 milhão de estudantes no PNBE

Ministério da  
Educação

**PRONACAMPO: Eixo I - Gestão e Práticas Pedagógicas**

**Mais Educação: escolas do campo e quilombola**

- Educação integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante

**Ações**

- Acompanhamento pedagógico e práticas relacionadas as atividades rural, cultural e esportiva
- Recursos financeiros para auxílio aos monitores e a aquisição de materiais pedagógicos
- Ampliação dos recursos financeiros para alimentação escolar
- Formação continuada dos professores com cursos de aperfeiçoamento de 200 horas

**Metas (2012-2014)**

- 10.000 escolas com mais de 50 matrículas (primeira etapa) - expansão condicionada a existência de Unidade Executora

Ministério da  
Educação

**PRONACAMPO - Eixo 1: Gestão e Práticas Pedagógicas**

**Mais Educação - atividades**

- **Acompanhamento pedagógico:** ciências humanas, ciências e saúde; leitura e produção de textos; matemática; etnolinguagem
- **Agroecologia:** contempla práticas sustentáveis na agricultura familiar
- **Iniciação científica:** estudos e pesquisas sobre meio ambiente e sustentabilidade
- **Educação em direitos humanos:** contempla projetos de utilização da rádio escolar, fotografia, elaboração de histórias em quadrinhos, jornal escolar; oficinas de leitura e mostra de vídeos
- **Cultura e arte popular:** contempla a música, canto coral, danças, jogos, contos, brinquedos e artesanato regionais, capoeira, escultura, literatura de cordel, mosaico, pintura, práticas circenses, cineclubes e teatro
- **Esporte e lazer:** contempla atletismo, esportes coletivos, ciclismo, corrida de orientação, etnojogos, judô, recreação/lazer/brinquedoteca, tênis de mesa, xadrez
- **Memória e história das comunidades tradicionais:** contempla projetos para a valorização da cultura local, da identidade e da territorialidade das matrizes africanas no Brasil, por meio de atividades culturais, tendo como subsídio as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-raciais

**PRONACAMPO: Eixo I - Gestão e Práticas Pedagógicas****Escola da Terra**

**71,37% das escolas tem turmas multisseriadas e representam 22% das matrículas totais campo**

➤ Apoio às escolas com classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental.

**Ações**

- Formação continuada dos professores com cursos de aperfeiçoamento de 200 horas
- Equipe local responsável pelo acompanhamento pedagógico
- Conjunto de materiais pedagógicos específicos

**Metas (2012-2014)**

- Todas as escolas ( 54.405 ) – kits de materiais e acompanhamento pedagógico



Ministério da  
Educação

**PRONACAMPO - DIAGNÓSTICO****Educação do Campo**

<b>Organização</b>	<b>Nº escolas</b>	<b>% escolas</b>	<b>Nº matrículas</b>	<b>% matrículas</b>
<i>Escolas e Matrículas</i>	<b>76.229</b>	<i>100,00</i>	<b>6.293.885</b>	<i>100,00</i>
<i>Com até 15 estudantes</i>	13.758	18,05	146.658	2,3
<i>Com até 50 estudantes</i>	43.986	57,70	1.050.608	16,7
<i>Com até 100 estudantes</i>	58.473	76,71	2.081.541	33,1
<i>Com mais de 100 estudantes</i>	17.756	23,29	4.212.344	66,9
<i>Com turmas multisseriadas</i>	54.405	71,37	1.436.667	22,8

Fonte: INEP/2011

Ministério da  
Educação

***PRONACAMPO: Eixo I - Gestão e Práticas Pedagógicas***

**Escola Quilombola**

➤ Apoio às escolas de educação básica localizada em comunidades quilombolas.

**Ações**

- Formação continuada dos professores com cursos de aperfeiçoamento de 200 horas
- Equipe local responsável pelo acompanhamento pedagógico
- Conjunto de materiais pedagógicos específicos

**Metas (2012-2014)** ▪ Todas as escolas (1.853) – kit de materiais e acompanhamento pedagógico

Ministério da  
Educação

***Eixo II - Formação dos Professores***

**Total de professores no campo: 342.845**

**Professores no campo sem educação superior: 160.317  
(156.190 com ensino médio e 4.127 com ensino fundamental)**

Censo Escolar INEP/2011

Ministério da  
Educação

## PRONACAMPO: Eixo II – Formação de Professores

### Formação Inicial, Continuada e Pós-Graduação

**Ações** ▪Oferta de cursos de licenciatura do campo ▪Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil ▪Cursos de aperfeiçoamento e especialização

▪Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas a educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária – PROEXT, conforme demanda apresentada.

▪Escola sem fronteiras

**Instrumentos** ▪UAB ▪Plano de Ações Articuladas da Formação – PARFOR ▪IES públicas e comunitárias ▪Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES

**Metas (2012-2014)** ▪45.000 professores em formação inicial (Primeira Etapa)

▪100.000 professores com formação continuada (Primeira Etapa)

Ministério da

Educação

## Rede de Formação UAB – PARFOR - PROCAMPO

IES Regiões	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Total
Federais	11	22	07	24	12	76
Estaduais	06	12	03	05	08	34
Municipais	-	-	-	01	01	02
Privadas sem fins lucrativos	-	-	-	16	14	30
Total	17	34	10	46	35	142

**PRONACAMPO: Eixo III – Educação de jovens e adultos e Educação Profissional e Tecnológica**

**PRONATEC Campo**

**Ações**

- Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo nos Institutos Federais
- Expansão do Brasil Profissionalizado no campo e cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do E-Tec
- Bolsa-formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais

**Metas (2012-2014)** ▪ 45.000 trabalhadores qualificados pelo E-Tec (laboratórios móveis) ▪ 120.000 vagas bolsa-formação do Pronatec

Ministério da  
Educação

**PRONACAMPO: Eixo III - Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica**

**Educação de Jovens e Adultos  
EJA - Saberes da Terra - Pronatec**

**Ações**

- Formação de professores na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra: curso de aperfeiçoamento de 200 horas
- Disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas
- Formação inicial e continuada nas áreas relacionadas à atividade rural e serviços básicos – guia Pronatec de cursos FIC

**Metas (2012-2014)**

- 500 mil matrículas de educação jovens e adultos no campo (15 a 29 anos)

Ministério da  
Educação

## Matrículas em EJA no campo

▪ Matrículas 2011: 499.911 estudantes (471.150 – ensino fundamental ; 28.761 - ensino médio )

▪ Número com o Ensino Fundamental Incompleto analfabetos entre 15 e 29 anos

Etapa concluída	Rural
	15 a 29 anos
< 4ª série/5º ano	942.679
< 8ª série/9º ano <sup>(1)</sup>	1.808.416
Total	2.751.095

Fonte: PNAD 2009

## Analfabetismo no Campo

- Idade média da população analfabeta no campo: **53 anos**
- População não alfabetizada com 15 anos ou mais: **22,8% no campo, 7,4% urbano e 9,7% em todo o País.**

*Brasil: 13.933.173 analfabetos*

*Campo: 4.935.448 (35,4% do total)*

Fonte: Censo PNAD/2009 e IBGE/2010

Ministério da  
Educação

## **Analfabetismo no Campo**

Brasil	29.830.007	190.755.799	<b>15,6%</b>
Com 15 anos ou mais	21.291.127	144.823.505	<b>14,7%</b>
Com 15 anos ou mais não alfabetizado	4.935.448	13.933.173	<b>35,4%</b>

Censo PNAD/2009 e IBGE/2010

### ***PRONACAMPO: Eixo III - Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica***

#### **Alfabetização no Campo**

#### **Ações**

- *Equipe: Coordenação de alfabetização do campo nas redes de ensino, Coordenação de Turma, Alfabetizador e Tradutor-Intérprete de Libras*
- *Editais de credenciamento de instituições para formação dos alfabetizadores e acompanhamento das turmas do campo e quilombola*
- *Atendimento aos educandos em parceria com o Ministério da Saúde por meio do Programa Olhar Brasil*

#### **Metas (2012-2014)**

- **1.800.000** matrículas de educação jovens e adultos no campo

### ***Eixo IV - Infraestrutura Física e Tecnológica***

Total	76.229		6.293.885		1.853		159.858	
Sem ProInfo	53.250	67,5%	-	-	1.187	64,1%	-	-
Sem Internet	68.651	90,1%	4.523.534	71,9%	1.744	94,1%	134.128	83,9%
Sem Internet Banda Larga	71.759	94,1%	3.178.334	82,3%	1.786	96,4%	145.205	90,9%
Sem Energia Elétrica	11.413	15,0%	362.525	5,8%	214	11,5%	8.286	5,2%
Sem Água Potável	7.950	10,4%	431.472	6,9%	371	20,0%	25.979	16,3%
Sem Esgoto Sanitário	11.214	14,7%	418.353	6,7%	272	14,7%	13.319	8,3%

**Nos últimos 5 nos foram fechadas 13.691 escolas do campo**

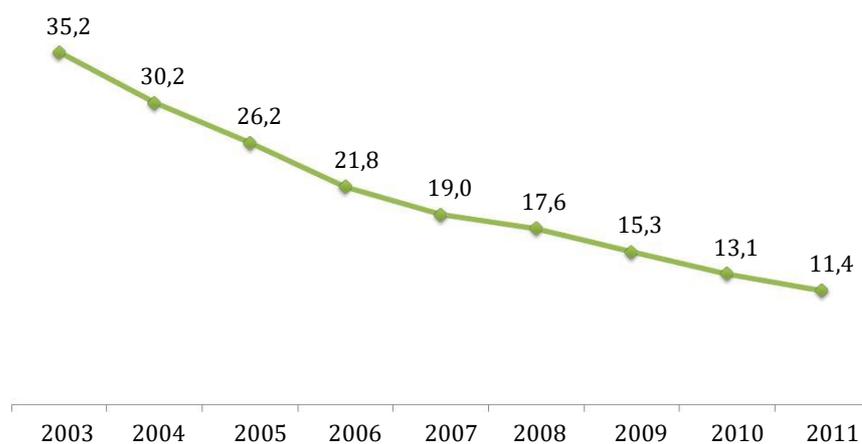
Censo Escolar INEP/2011

Ministério da  
Educação

### ***Eixo IV - Infraestrutura Física e Tecnológica***

#### **Escolas sem Energia Elétrica**

Em mil



Censo Escolar INEP/2011

Ministério da  
Educação

**PRONACAMPO: Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica****Construção de Escolas****Ações**

- Disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes;
- Utilização de pregão nacional

**Metas (2012-2014)**

- 3.000 projetos apoiados

**Eixo IV - Infraestrutura Física e Tecnológica**

Serão priorizados os municípios com índice de pobreza rural maior que 25% e pertencentes aos territórios da cidadania.



Ministério da  
**Educação**

Ministério da  
**Educação**

**Escolas do Campo**  
**Módulos**

**PRONACAMPO: Eixo IV – Infraestrutura Física e**

**Tecnológica Educação Digital na Escola**

**Ações**

- Disponibilizar laboratórios de informática
- Disponibilizar laptop para estudante com conteúdo educacional
- Ampliar o acesso à internet

**Instrumentos**

- PROINFO
- PROUCA
- GESAC

(Ministério das Comunicações)

**Eixo IV - Infraestrutura Física e Tecnológica**

Serão priorizados os municípios com índice de pobreza rural maior que 25% e pertencentes aos territórios da cidadania

**Metas (2012-2014)**

- 20.000 escolas com informática no campo

- 10.000 escolas com acesso à internet (expansão condicionada a novo acordo com o ministério das comunicações e da faixa de 450 MHz e/ou satélite geoestacionário)

Ministério da  
Educação

**PRONACAMPO: Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica**

**Luz, Água e Reforma das Escolas do Campo e Quilombolas**

**Ações**

- Disponibilização de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações e equipamentos (água e saneamento)
- Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas (Condicionado a localização georeferenciada das escolas – Edital para março)

**Instrumentos**

- Programa Dinheiro Direto na Escola: Campo e Água
- Programa Luz para Todos

**Metas (2012-2014)**

- PDDE Campo: 30.409 escolas atendidas
- PDDE Água e Saneamento: 9.000 escolas atendidas
- Universalização de energia elétrica

Ministério da  
Educação

## **PRONACAMPO: Eixo IV – Infraestrutura Física e Tecnológica**

### **Transporte Escolar**

- Apoio aos sistemas de ensino para a oferta do transporte escolar para os estudantes do campo.

#### **Ações**

- Disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes.

#### **Metas (2012-2014)** ▪8.000

ônibus escolares ▪2.000

lanchas escolares ▪180.000

bicicletas e capacetes

#### **Eixo IV - Infraestrutura Física e Tecnológica**

Serão priorizados os municípios com índice de pobreza rural maior que 25% e pertencentes aos territórios da cidadania (1.036 municípios)

Ministério da  
Educação

### **PRONACAMPO: Adequações Legais**

- **Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS no FUNDEB**  
*Alteração da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 - Art. 8º*
- **Institucionalização de medidas referentes ao fechamento das escolas do campo**  
*Alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Art. 28*
- **Assistência financeira aos polos/UAB pelo Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE/UAB**  
*Alteração da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 – Art. 22 1º e Art. 26, I, 1º e 3º*
- **Transferência de recursos aos Municípios, Estados e Distrito Federal, no âmbito do PAR**  
*Projeto de Lei: Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o plano de ações articuladas - PAR, altera a Lei nº 11.947 de 16 de junho de 2009, e dá outras providências.*
- **Apoio financeiro para a oferta do primeiro ano da Educação de Jovens e Adultos -EJA**  
*Alteração da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 – Art. 3º, 1º e 3º*

Ministério da  
Educação



## **PRONACAMPO: Adequações Legais**

**Regulamenta o pregão, na forma eletrônica, para aquisição de bens e serviços comuns, e dá outras providências** Alteração Decreto nº 5.450, de 31 de maio de 2005 - incluir parágrafo 6º no art. 2º; alterar 7º, inclu [REDACTED] ais \_\_\_\_\_

**Regulamenta o Sistema de Registro de Preços previsto no art. 15 da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e dá outras providências** Alteração Decreto nº 3.931, de 19 de setembro de 2001- alterar inciso VII e incluir inciso X; Art. 8º alterar caput e parágrafos 1º e 3º \_\_\_\_\_

Ministério da  
Educação

## **Programa Nacional de Educação do Campo**

### **PRONACAMPO**

**Ministério da Educação**

Março de 2012

Ministério da  
Educação