

ENTRE A “EDUCAÇÃO RURAL” E A “EDUCAÇÃO DO CAMPO”: LEITURAS POSSÍVEIS COM BASE NA ANÁLISE DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL N.º 4.024, DE 1961, E N.º 9.394, DE 1996¹

BETWEEN “RURAL EDUCATION” AND “RURAL EDUCATION”: POSSIBLE READINGS BASED ON THE ANALYSIS OF THE LAWS OF GUIDELINES AND BASES OF THE NATIONAL EDUCATION 4,024, OF 1961, AND 9,394, OF 1996

Andréia Martins da Cunha²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo elencar alguns aspectos presentes nas leis de diretrizes e bases da educação nacional de 1961 e 1996, que expressam o processo de mudança entre a concepção de escolarização no meio rural para a concepção de educação do campo, conforme demanda dos movimentos sociais. Com base em uma perspectiva histórica, pretende-se realizar uma breve análise dos contextos sociopolíticos que deram abertura para que um novo cânone para o ensino nas escolas em meio rural pudesse emergir e passasse a ser considerado nacionalmente no âmbito das políticas públicas educacionais.

Palavras-chave: Ensino rural. Educação do campo. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

ABSTRACT

The purpose of this article is to list some aspects of the guidelines and bases of national education of 1961 and 1996 that express the process of change between the conception of schooling in rural areas and the conception of rural education, as demanded by social movements. Based on a historical perspective, it is intended to carry out a brief analysis of the sociopolitical contexts that opened up so that a new canon for teaching in rural schools could emerge and be considered nationally within the scope of public educational policies.

Keywords: Rural education. Field education. Law of Guidelines and Bases of National Education.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo refletir sobre o sistema escolar brasileiro e sua configuração ao longo da História, e o processo de construção de políticas públicas para a

¹ Este artigo representa uma versão ampliada e revisada da comunicação oral apresentada no IV Seminário Educação do Campo e Contemporaneidade, promovido na Universidade do Estado da Bahia, em 2014, e integra o conjunto de pesquisas realizadas para a conclusão da dissertação de mestrado em Educação, na linha *Educação, Direito à Educação e Políticas Educacionais*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas).

² Andréia Martins da Cunha é mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), pós-graduada em Psicopedagogia, com ênfase na avaliação e intervenção clínica e institucional, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e pedagoga graduada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). E-mail: martinsdacunhaandrea@gmail.com

educação do campo no Brasil (objeto da dissertação defendida em 2015). Visa, ainda, a contribuir para o campo das análises críticas sobre organização escolar rural brasileira, numa perspectiva histórica, com vistas a melhor compreender o atual cenário sociopolítico do qual emergem as demandas por uma *educação do campo*, em contraponto à educação *para o campo* (CALDART, 2003).

Para tanto, tendo como referencial teórico as análises feitas por Demerval Saviani (1996, 2008a, 2008b, 2011) sobre a trajetória histórica e política da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 (Lei n.º 4.024/1961) e sobre a atual LDB (Lei n.º 9.394/1996), além dos apontamentos feitos por Brandão (2007) também sobre a atual LDB, pretende-se realizar uma breve análise sobre as concepções previstas nessas legislações sobre a educação escolar nos meios rurais.

Entre o surgimento do ruralismo pedagógico, em 1930, que objetivava combater o desenraizamento do camponês de seu local de origem por meio de uma educação contextualizada (RIBEIRO, 2012), até à promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, em 2001, e entre o Decreto-Lei n.º 9.613, de 20 de agosto de 1946, que organizava o ensino agrícola, dentro da perspectiva reformista de Gustavo Capanema, à Portaria n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), no governo Dilma Rousseff, há diversos contextos sociopolíticos que expressam as “entrelinhas” (SAVIANI, 1996) existentes no processo de construção das políticas públicas e que evidenciam os fatores *condicionantes* e *determinantes*, nas palavras de Saviani (1996), responsáveis pelo delineamento da organização escolar brasileira ao longo dos tempos.

Esses fatores, que condicionam e determinam o processo de elaboração de uma dada lei e que operam como mecanismos de uma micropolítica (ARRETCHE, 2006) próprios de um contexto específico, são os responsáveis, por exemplo, pelos processos que resultaram em inúmeras reformas de ensino ao longo da República, nas leis orgânicas do ensino (Reforma Capanema), no Estado Novo, e nas leis de diretrizes e bases da educação nacional n.ºs 4.024 e 9.394, de 1961 e 1996, respectivamente. São diferentes os atores que compõem o cenário dessas *micropolíticas*: desde os membros do governo à sociedade de um modo geral e, especificamente, os partidos políticos, os movimentos sociais e os movimentos intelectuais e acadêmicos. A conjunção de fatores condicionantes e determinantes do processo de elaboração de uma lei com a pluralidade de atores aponta, pois, para a existência de uma dinâmica densa que carece de mais análises, as quais extrapolam o estudo restrito do texto das

leis e buscam, no contexto de sua elaboração, elementos que justifiquem a “gênese” da existência dessas leis (SAVIANI, 1996, p. 168).

Nessa perspectiva, visando a compreender o atual cenário sociopolítico do qual emanam demandas por uma educação diferenciada para o meio rural, buscar-se-á, nas *entrelinhas* dos textos das LDB de 1961 e 1996, elementos da trajetória político-social que evidenciam a ruptura paradigmática entre os conceitos de educação *para* o campo e educação *do* campo presentes nos atuais debates educacionais. Cabe ressaltar que, sendo este um texto que integra uma pesquisa de cunho dissertativo, não se pretende esgotar todas as possibilidades de análises, mas sim evidenciar aspectos históricos relevantes para a compreensão do atual cenário sociopolítico que emoldura as políticas públicas voltadas para a educação do campo.

Antes de adentrar nos meandros que resultaram na promulgação da Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961, faz-se necessário um breve panorama sobre o contexto político que precedeu a aprovação da primeira LDB. Em meio às mudanças no modo de produção capitalista que, entre outros efeitos, desencadeou um “progressivo processo de urbanização do campo e de industrialização da agricultura” (SAVIANI, 2008b, p. 191), Getúlio Vargas chegou ao poder em 1930, após o rompimento da política do *café com leite*.³ O Estado Novo, assim chamado, corroborou a hegemonia da burguesia industrial (SAVIANI, 2008b), o que trouxe reflexos importantes para o campo educacional, sobretudo no que fere a reformulação do ensino comercial e industrial.

O chamado *ruralismo pedagógico* representou, nesse período, um movimento de caráter ideológico emergente que visava a promover a educação no meio rural com base em concepções pedagógicas que contemplavam as condições de vida e de trabalho da população rural. Defendia-se uma escola rural que preparasse os filhos dos agricultores, de modo que os mantivessem na terra (RIBEIRO, 2012). As concepções desse movimento dialogavam, ainda que de modo controverso, com os ideais educacionais descritos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 (AZEVEDO et al., 2010), documento no qual um grupo de educadores e intelectuais brasileiros expuseram seus ideais pedagógicos em favor da educação como direito de todos e dever do Estado. Paralelamente a esse movimento de cunho social e após a promulgação de duas novas Constituições Federais (em 1934 e 1937), a chamada *Reforma Capanema* passou a regulamentar o ensino urbano por meio das leis orgânicas do

³ A política do café com leite foi estabelecida entre os anos de 1894 e 1930, e intercalava no poder nacional as oligarquias paulista e mineira, por meio de presidentes civis ligados ao setor agrário dos Estados de São Paulo (com grande produção de café) e Minas Gerais (maior polo eleitoral do País da época e produtor de leite) (DINES; FERNANDES JUNIOR; SALOMÃO, 2000).

ensino, que se ocupavam exclusivamente com estruturação do ensino industrial e comercial, além de apresentar mudanças para o ensino secundário. Somente em 1946, ao fim do Estado Novo, o ensino agrícola passou a ser normalizado por meio do Decreto-Lei nº 9.613 (BRASIL, 1946), que se ocupava fundamentalmente com a preparação profissional dos trabalhadores da agricultura.

Em 1946, logo após a queda de Vargas, foi promulgada a quinta Constituição brasileira, que retomava a orientação descentralizadora e liberal da Constituição de 1934. É nesse momento histórico que começou a ser gestada a LDB de 1961, a ser tratada a seguir.

DO CONTEXTO AO TEXTO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL N.º 4.024/1961

Saviani (1996) nos chama a atenção para “a letra e o espírito” e o “texto e o contexto” das leis, especificamente da Lei n.º 4.021 e suas alterações ocorridas em 1968 e 1971. Com base nesse enfoque teórico, pretende-se extrair das legislações em destaque as vertentes ideológicas e política que influenciaram na organização do ensino nas escolas do meio rural brasileiro. O autor sinaliza que o campo educacional, a partir de 1964, passou por um processo acelerado de mudanças que se expressaram por meio de leis, decretos, pareceres, indicações, resoluções e portarias constituídas em meio a mudanças relevantes no cenário político brasileiro, marcado por uma intensa movimentação partidária e por grandes mudanças na economia.

A crença na vocação natural do Brasil para a agricultura foi posta abaixo dado à crise mundial da economia capitalista que trouxe a industrialização como a alternativa possível, tornando-a, inclusive, sinônimo do processo nacionalista brasileiro, pontua Saviani (1996, p. 149). A ideologia nacionalista que, entre 1930 e 1945, ganhou ares fascistas, assumiu, no período subsequente, contornos liberais capazes de “aglutinar as diferentes forças empenhadas na industrialização através do modelo de substituição de importações” (SAVIANI, 1996, p. 149). Contudo, no governo de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961) e com o fim do modelo econômico de substituições das importações, iniciou-se um processo marcado por contradições entre o modelo econômico e a ideologia política vigente, sendo que, no cerne dessas contradições, deram-se as novas configurações partidárias que seriam decisivas para o futuro político brasileiro.

Saviani (1996) identifica a UDN (União Democrática Nacional), dissidente do Partido Republicano Paulista, como a frente partidária de interesses externos (americanos) na

industrialização, configurando-se como um partido predominantemente urbano que congregava banqueiros, diretores, advogados, representantes das empresas internacionais e membros das classes médias urbanas. Outros dois grandes partidos, pontua o autor, foram articulados “sob inspiração direta de Getúlio” (SAVIANI, 1996, p. 150): o Partido Social Democrático (PSD), que herdou a “máquina política” getulista e agregou os proprietários de terras, os empresários industriais com menores interesses externos e os integrantes e beneficiários da burocracia governamental; e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), criado com base no aparato sindical, com o objetivo de captar o apoio e os votos do operariado, já que este passava a se constituir como uma força política respeitável. Esses dois últimos partidos, criados por influência de Vargas, configuraram-se como partidos da situação, e a UDN, como partido da oposição. Os demais partidos, conforme sinaliza o autor, ou eram pouco expressivos ou tinham expressão apenas regional, salvo o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que foi decretado ilegal em 1947.

Com a reabertura do processo democrático em 1945, diferentes forças colocaram-se em movimento, no sentido de buscar o controle do processo de industrialização brasileiro, dado que esse processo era extremamente vantajoso para diversos setores da sociedade: para os empresários nacionais, que acabariam por conduzir o processo; para os empresários internacionais, que viam no mercado brasileiro condições favoráveis para a implantação de filiais industriais a baixo custo; para as classes médias, que, por sua vez, viam na industrialização o caminho para a ascensão social; para o operariado e as forças de oposição que viam nesse processo o caminho para a libertação nacional (SAVIANI, 1996).

As inúmeras investidas das frentes partidárias em assumir a liderança política brasileira e, conseqüentemente, tomar as rédeas econômicas resultaram em diferentes configurações políticas revestidas da ideologia liberal democrática. Esta, por sua vez, foi capaz de absorver, ainda que sob peculiares conseqüências, os conflitos políticos iminentes, já que favorecia o nacionalismo desenvolvimentista enquanto promovia a desnacionalização econômica, o que, de certo modo, contraditoriamente, atendia às diferentes frentes de interesse.

Quando, contudo, o liberalismo passou a ser uma ameaça às classes dominantes, essa “relativa calma” (SAVIANI, 1996, p. 153) se viu ameaçada. Foi o que aconteceu quando Juscelino abriu o cenário econômico brasileiro às novas indústrias de consumo duráveis, como as automobilísticas, que exigiam, para seu bom funcionamento, grandes investimentos compatíveis somente com as empresas estrangeiras que, inclusive, tinham subvenções do governo a seu favor. Desse modo, as empresas estrangeiras passariam a comandar o cenário

econômico nacional, o que, evidentemente, forçou um novo rearranjo partidário que induziu a burguesia nacional a abandonar suas características nacionalistas e assumir uma nova postura político-ideológica. Houve, portanto, o rompimento da aliança PTB-PSD e uma expressiva aproximação entre o PSD e UDN.

Entre alianças e promessas políticas de adequação ao novo modelo econômico, e na reconfiguração dos preceitos nacionalistas como uma bandeira esquerdista, Jânio Quadros, então presidente eleito nas urnas, em 1961, viu-se obrigado a renunciar. João Goulart assumiu o poder e manteve-se no governo por aproximadamente três anos, buscando equilibrar a contradição expressa em sua posição política, já que, como membro das classes dominantes, mantinha compromissos com os interesses econômicos de desnacionalização da economia, e por causa dos compromissos assumidos com a classe operária, que o apoiaram nas eleições, devia igual atenção às reivindicações nacionalistas. Entretanto, em 1964, aos primeiros sinais do movimento militar, as forças de esquerda que o apoiavam se dispersaram, e o governo nacional foi tomado pelos militares. Teve-se então uma ruptura política em prol da preservação do modelo socioeconômico.

Feita essa explanação acerca do cenário político-econômico, cabe ressaltar que, ao longo de todo esse período e tendo em vista a determinação expressa na Constituição Federal de 1946, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional esteve em debate, sendo que sua tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal durou aproximadamente 13 anos, contando desde sua apresentação, em forma anteprojeto, ao Poder Legislativo pela comissão presidida por Lourenço Filho, em 1948. Promulgada em 1961, as alterações que lhe sucederam, em 1968 e 1971, expressaram tão somente o que estava posto no cenário nacional. Enquanto, no “plano político [...] houve mudança radical [...] ora, no plano socioeconômico houve continuidade, compreende-se que se constate uma continuidade também no plano educacional. E essa continuidade está refletida na legislação” (SAVIANI, 1996, p. 156).

Desse modo, as análises que serão feitas a seguir, dos artigos da referida lei (no tocante ao ensino nas escolas rurais), estão calcadas nesse panorama político-econômico baseado no modelo de desenvolvimento industrial de cunho urbanista. Nesse cenário, as legislações educacionais ocuparam-se tão somente da organização e controle das escolas, deixando de lado os reais problemas educacionais, como a educação popular, fazendo com que o caráter reprodutor das relações sociais vigentes (SAVIANI, 1996, p. 157) permanecesse em evidência no sistema educacional brasileiro.

Assim, no que se refere ao ensino e à organização das escolas rurais, o texto da Lei n.º 4.024 se ocupou pouco do ensino nessas escolas. Em seus artigos 31 e 32, o texto legal trazia

a transferência de responsabilidades da garantia do ensino primário rural para o poder privado, uma vez que orientava as empresas agrícolas e os proprietários rurais a buscarem meios de favorecer a seus funcionários e servidores, bem como a seus filhos, o acesso à formação primária.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e *agrícolas*, em que trabalhem mais de 100 pessoas, *são obrigadas a manter ensino primário gratuito* para os seus servidores e os filhos desses.

§ 1º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta *obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas*, na forma que a lei estadual estabelecer. [...]

Art. 32. *Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades* (BRASIL, 1961) (grifos nossos).

Em nenhuma outra parte do texto dessa LDB, há referência à organização do ensino primário em escolas rurais. Postura que demonstra uma clara despreocupação do Estado com a educação popular, como coloca Saviani (1996) e, conseqüentemente, com as particularidades do meio rural. Entretanto, dado ao caráter educacional-tecnicista, herança da década de 1940 (PEREIRA, 2012), e devido à necessidade de favorecer os interesses econômicos descritos anteriormente, caberia à educação, por meio da profissionalização da nação, a tarefa de criar condições para o avanço industrial e comercial resultantes da implantação dos novos modelos de industrialização. Diante disso, a legislação deveria ocupar-se em descrever os procedimentos necessários a esse fim. É que está posto, por exemplo, no capítulo III, que trata do ensino técnico de grau médio que, além de abranger os cursos industriais e comerciais, também englobava o ensino agrícola.

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginasial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§ 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginasial secundário, sendo uma optativa.

§ 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

§ 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

§ 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.

§ 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas específicas do ensino técnico (BRASIL, 1961).

Sendo o ensino agrícola ministrado em grau médio, era necessária, portanto, a conclusão da formação primária para ingressar nessa modalidade, o que, no meio rural,

perfazia-se de maneira precária em comparação às escolas e ensino urbanos. Logo, o acesso a essa categoria de formação ficava delimitado a um pequeno grupo, bastante distinto da massa de trabalhadores rurais e seus filhos.

Inúmeras iniciativas de formação agrícola afloraram no Brasil em sua vertente de aperfeiçoamento profissional, abrangendo as novas exigências tecnológicas da produção da agricultura. O INCRA (Instituto Nacional de Reforma Agrária), criado no período militar, em 1970, empreendeu inúmeras medidas nesse sentido, inclusive apoiando e prestando assistência técnica a diversos clubes agrícolas e de assistência comunitária que surgiram nesse período. O artigo 105 da LDB de 1961, que determinou a criação de subsídios para as entidades que se propusessem a favorecer a “adaptação” do homem ao meio rural e que estimulasse a vocação agrícola, evidenciava essa postura estatal: “Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais” (BRASIL, 1961).

Ademais, a Lei n.º 4.024, em uma leitura mais otimista, sinalizou, em seu artigo 20, uma sutil abertura, a qual os idealizadores do então ruralismo pedagógico e demais organizações sociais e intelectuais-acadêmicas chamavam de “pedagogia diferenciada” (RIBEIRO, 2012): “Art. 20. Na organização do ensino primário e médio, a lei federal ou estadual atenderá: à variedade de métodos de ensino e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais” (BRASIL, 1961).

No que tange à Lei n.º 5.540, de 1968, que trata da reforma universitária, não contemplada no texto original da LDB de 1961, e da Lei n.º 5.692, de 1971, referente à reforma dos ensinos de 1º e 2º graus, não há nenhum dispositivo textual que se refere diretamente ao ensino rural. Dessa forma, percebe-se que, tal como foi posto por Saviani (1996), a legislação educacional aqui apresentada acompanhou o movimento expresso no cenário nacional da época, não apresentando grandes inovações, a não ser as de natureza política, pouco interferindo no contexto social vigente, permanecendo, assim, a dualidade da organização do ensino brasileiro, já descrita na seção anterior, e conseqüentemente as disparidades sociais no que se refere às condições de acesso ao ensino e mobilidade social para as camadas populares e, portanto, rurais. Quer seja pela análise do texto da lei, quer seja pela contemplação crítica dos fatos políticos e econômicos que emolduram as décadas de 1940 a 1970, percebe-se claramente que a organização escolar rural acompanhou os rumos tomados pela sociedade brasileira que, nesse momento, apostava no processo de urbanização

e industrialização. Sendo essa a tônica dada a todo o sistema de ensino brasileiro, dificilmente caberia um olhar diferenciado para as escolas do meio rural.

Entretanto, como veremos na seção seguinte, após 1973, quando o modelo brasileiro do *milagre econômico* se esgotou, as reivindicações por mudanças “recalcadas” (PEREIRA, 2001) pelo regime militar ganharam novos contornos em diferentes cenários da sociedade brasileira, inclusive nos movimentos sociais do campo. Segundo Santos (1997), esse novo cenário, redesenhado pelo fim da ditadura militar e pelas lutas pelos direitos sociais, colocou o Estado e a sociedade civil diante de um quadro de tensões dialéticas que questionavam os seus próprios papéis diante da construção de políticas públicas progressistas e emancipatórias.

É possível perceber, no texto da Constituição Federal de 1988, traços significativos desse novo cenário em que diferentes instâncias da sociedade civil e política ganharam espaços e mecanismos que coadunavam suas demandas de formalização do fortalecimento da democracia.

A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI N.º 9.394/1996)

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) normatiza, em seu artigo 28, a oferta de educação básica para a população rural, prevendo, inclusive, as adaptações necessárias diante das peculiaridades da vida rural e de cada região, em especial no que tange a conteúdos curriculares, metodologias e organização escolar. Por sua vez, o Parecer n.º 36, de 2001, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo por meio das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Tais medidas normativas sinalizam mudanças no cenário da educação voltada ao meio rural que coadunam as perspectivas trazidas pelos movimentos sociais do campo, que buscam o fortalecimento de sua identidade cultural e apostam na educação como estratégia de emancipação social.

A interface sociedade civil e Estado no debate de políticas públicas foi estabelecida a partir do declínio do governo militar, dentro do processo de redemocratização do País, em meados da década de 1970. Dessa interface, novas perspectivas foram vislumbradas para a educação nacional, bem como para as demais instâncias públicas referentes ao desenvolvimento social. Grupos sociais, antes dispersos pela repressão militar, passaram a se reorganizar em torno de demandas específicas por maior participação social nos processos políticos do país.

[...] o marco formal do processo de alargamento da democracia, que se expressa na criação de espaços públicos e na crescente participação da sociedade civil nos debates e decisões acerca da formulação de políticas públicas, foi a Constituição de 1988 que estabeleceu a *participação social*, como norma constitucional – com representação paritária de representantes governamentais e da sociedade civil – nos Conselhos Gestores de Políticas Públicas, nos diferentes níveis de governo (CASTRO; CASTRO, 2008, p. 5) (grifo nosso).

O trecho acima, pertinentemente, chama a atenção para a natureza democrática expressa na Constituição Federal de 1988 e é justamente o caráter democrático o foco de análise desta seção, visando a compreender o contexto social do qual emerge a atual LDB. A Constituição Federal de 1967, do governo militar, manteve a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, contudo não se ocupou em elaborar uma nova LDB e manteve boa parte de seus artigos, apenas acrescentando, por meio das Leis 5.540/1968 e 5.692/1971, alterações sobre a organização do ensino superior e ensinos dos 1º e 2º graus. Dessa forma, somente a partir da década de 1980, houve, no cenário político nacional, espaço para o diálogo sobre novas diretrizes para a educação no Brasil.

No contexto da transição democrática, já ao término do governo militar, o Congresso Nacional eleito em 1986 foi “investido de poderes constituintes” (SAVIANI, 2008b), sendo responsável pela elaboração da nova Constituição Federal de 1988, que também preservava a competência da União em legislar sobre a educação. O país vivia um momento de intensas articulações sociais em diferentes instâncias, inclusive na educação. Como exemplo, a IV Conferência Brasileira de Educação,⁴ realizada em 1986, teve como tema central *A educação na Constituinte*, quando foi aprovada a *Carta de Goiânia* (CARTA..., 1986), com propostas dos educadores para o capítulo da Constituição responsável pela educação nacional. Havia a intenção de que os pontos sinalizados nesse documento fossem incorporados ao texto da legal.

Em 1987, deu-se o início dos trabalhos de elaboração das novas diretrizes para a educação nacional. Com a promulgação da Constituição Federal, em 5 de outubro de 1988, o deputado Octávio Elísio, do PSDB de Minas Gerais, apresentou à Câmara Federal o Projeto de Lei n.º 1258-A/88, fixando as diretrizes e bases para a educação nacional. O projeto baseava-se, quase que em sua totalidade, no anteprojeto produzido pela comunidade de educadores que, por meio de suas entidades de congregação, se mobilizou no sentido de levar ao conhecimento dos legisladores os anseios, oriundos da prática e pesquisa, referentes à organização do ensino no País. O processo de elaboração da nova LDB durou aproximadamente oito anos, tendo sido marcado por inúmeras reelaborações textuais. Entre

⁴ Evento promovido pela Ande (Associação Nacional de Educação), Anped (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) e Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), que reuniu cerca de 6 mil participantes provenientes de todo o País.

1987 e 1990, o projeto inicial e o substitutivo, apresentado à Câmara pelo Deputado Jorge Hage, também do PSDB de Minas Gerais, foram pauta de discussão.

Entre 1991 e 1994, dentro do novo mandato legislativo, setores organizados da sociedade civil ligados à educação passaram a integrar o processo de elaboração da nova LDB, e dezenas de outros projetos e emendas foram incorporadas. E entre conflitos ideológicos e políticos, em 13 de maio de 1993, o projeto foi encaminhado para o Senado Federal para aprovação. Esse processo, segundo Brandão (2007), não se deu sem grandes percalços, já que paralelamente a ele foi encaminhado por Darcy Ribeiro uma nova proposta, que se configurou como proposta do governo.

Além das contundentes críticas sobre a forma irregular como o projeto de LDB do governo ingressou na pauta de discussões do Senado Federal, os defensores do projeto de LDB aprovado pela Câmara dos Deputados – que teve como um dos seus mais árdios defensores o professor Florestan Fernandes, sempre coerente com suas posições históricas em defesa da educação pública, universal e gratuita – argumentaram, por sua vez, que o projeto do governo possuía caráter genérico, centralizador e privatistas (BRANDÃO, 2007, p. 15).

Apesar de toda reação contrária e dado o grande número de emendas feitas à proposta do governo, o projeto de LDB vindo da Câmara dos Deputados foi arquivado e, em janeiro de 1996, houve a aprovação do projeto do governo que retornou à Câmara dos Deputados, sendo votado e aprovado, como pequenas alterações, em 17 de dezembro de 1996. Nesse mesmo ano, foi sancionado pelo presidente e publicado no Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996, sob a forma de lei que rege, até os dias atuais, a educação brasileira.

No que tange ao ensino em escolas localizadas em zona rural, é possível afirmar que, tanto no anteprojeto e no substitutivo quanto no texto finalmente aprovado, há indicativos de normatização que especificam a organização e o ensino nessas localidades. O texto oficial traz um artigo que trata especificamente do tema:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Lei n.º 9.394/1996).

Brandão (2007) comenta que a adequação proposta pelo inciso II desse artigo já está posto, em termos gerais, no parágrafo 2º do artigo 23, que trata da organização da educação básica “sem fazer distinção, naquele momento, entre a oferta desse nível de ensino em escolas

urbanas e/ou escolas rurais” (BRANDÃO, 2007, p. 83). Comenta ainda que existem limites, alguns inclusive impostos pela própria lei, que interferem na efetividade desse dispositivo. Entre eles, para além da natural diminuição de escolas rurais em função da urbanização e do conseqüente êxodo rural, pontua o autor, o inciso VIII do artigo 70, que trata dos recursos financeiros, amplia as possibilidades de gastos com o transporte escolar e, dessa forma, grande parte dos Estados e Municípios brasileiros passou a utilizar essas verbas para a aquisição e ampliação de sua frota, “fazendo com que as crianças do meio rural fossem transportadas para escolas urbanas” (BRANDÃO, 2007, p. 83). Para o autor:

A soma desses dois fatores (redução de escolas dado ao êxodo rural e novas possibilidades de transporte) fez com que o número de escolas rurais no Brasil fosse drasticamente reduzido, fazendo com que essa modalidade de ensino (ensino rural) se tornasse, nos dias de hoje, residual e limitando, portanto, o alcance desse artigo [...] (BRANDÃO, 2007, p. 83).

A leitura feita por Brandão (2007) vai ao encontro dos discursos proferidos pelos movimentos sociais do campo que reivindicavam, a partir da década de 1980, uma “escolarização ressignificada” que esteja “vinculada aos interesses e desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que habitam e trabalham no campo” (ARROYO; CALDART, 2011, p. 13). Esses movimentos sociais entendem que a educação escolar para esses diferentes grupos deve ser mediada por políticas públicas que

Garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja *no e do* campo. *No*: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (ARROYO; CALDART, 2011, p. 149-150) (grifo nosso).

Encontramos ainda, no texto da nova LDB, elementos que criam espaços para que as demandas apresentadas pelos movimentos sociais do campo para a educação ganhem maior projeção e efetividade. É o caso do próprio artigo 23 que abre espaço para novas organizações dos tempos escolares, sinalizando a *alternância*⁵ como uma possibilidade à organização do ensino, já que uma das peculiaridades sociais do campo se refere à sazonalidade que interfere nos processos produtivos presentes no dia a dia do trabalhador rural e, conseqüentemente, impactam a sua trajetória escolar e de seus filhos.

⁵ “A formação por alternância – Tempo Escola e Tempo Comunidade – no campo brasileiro foi inaugurada pela Escola Família Agrícola (EFA) para atender especialmente aos filhos dos agricultores. Os movimentos sociais do campo ao constatar a demanda dos jovens e adultos para continuarem seus processos formativos por meio da educação escolar buscam, nesta forma de organização pedagógica, uma possibilidade de elevação da escolaridade” (ARAÚJO, 2012, p. 256).

Ainda que, em um aspecto mais abrangente, o inciso XI do título II, que trata dos princípios e fins da educação nacional, afirma como sendo um dos princípios da educação a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, tal orientação, mesmo que sem a intencionalidade inicial, capta o cerne discursivo dos movimentos pela educação do campo. Estes entendem a educação escolar como um instrumento de reconhecimento e fortalecimento das identidades sociais desses grupos, as quais estão fortemente ligadas ao trabalho, sobretudo com a terra.

Embora a atual LDB apresente tais aspectos de extrema relevância direta e indiretamente para o debate sobre as possibilidades de uma educação diferenciada para o meio rural, ela não representa em si o caminho para todas as demandas trazidas pelos movimentos sociais. E, embora haja com a Constituição Federal de 1988 e com a própria LDB de 1996 o reconhecimento da educação como direito de todos, não há de fato, na opinião desses movimentos, a real inserção desses grupos no projeto de cidadania desenhado a partir de 1980 (ARROYO; CALDART, 2011).

Como vimos, o processo de elaboração da nova LDB surgiu do fim de um contexto de total restrição dos direitos sociais (o governo militar) e amparada por uma Constituição Federal também marcada pela ruptura política, calcada nos princípios da democracia. O texto legal vai ao encontro dos anseios de diferentes grupos sociais, inclusive dos povos do campo que se viam alijados em seus direitos, sobretudo nos que se referem à educação, durante décadas. É possível perceber, na nova LDB, uma importante mudança na tônica que gira em torno das orientações pertinentes à educação nas escolas rurais. O ensino nessas escolas, segundo o que vimos acima, começou a ganhar espaço político para se redesenhar conforme as especificidades sociais, culturais e ligadas ao universo do trabalho dos povos do campo.

Os dispositivos legais previstos na atual LDB, por serem considerados “genéricos”, como já citado anteriormente, também se mostram capazes de subsidiar novos debates políticos sobre diferentes temas e perspectivas. Tanto é que diferentes movimentos sociais conseguiram fazer-se ouvir e ter seus anseios inseridos no texto da lei por meio de alterações ou pela normatização de artigos ou dispositivos legais específicos que tratam de temas afins às suas demandas. Também a educação do campo se fez ouvir e alcançou significativos avanços, haja vista as recentes orientações legais que normatizam programas e ações governamentais voltadas para a educação do campo.

Em fevereiro de 2013, por exemplo, por meio da Portaria n.º 86 (BRASIL, 2013), o então ministro da educação, Aloizio Mercadante, instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que consiste em um conjunto de ações articuladas de apoio aos

sistemas de ensino para a implantação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Este, por sua vez, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Essas duas legislações, recentes, buscam dar corpo a uma política nacional para a educação do campo, então caracterizada pela ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo. Essa política deve ser desenvolvida pela União, em regime de colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios. Ambas as normas trazem concepções importantes acerca do entendimento sobre a conceituação de educação do campo e também sobre a identidade dos povos do campo. Essas compreensões comungam com os documentos exarados pelos movimentos sociais do campo, sobretudo os textos finais produzidos nas duas conferências nacionais “Por uma educação básica do campo”, em 1998 e de 2002.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício proposto neste artigo (buscar nos textos das Leis de Diretrizes e Bases n.º 4.024/1961 e n.º 9.394/1996 os preceitos normativos que regulamentam e regulamentaram o ensino em escolas do meio rural), ainda que em caráter exploratório, possibilitou destacar alguns pontos relevantes para o entendimento acerca da contraposição conceitual entre educação rural e educação do campo.

Enquanto a Lei n.º 4.024/1961 se ocupou de dar orientações sobre a educação primária e secundária apenas numa perspectiva urbana e ainda reafirmou a dualidade do ensino, também para o meio rural, ao tratar tão somente da formação e qualificação profissional agrícola, a LDB de 1996 apresentou portas para possíveis inserções pedagógicas e administrativas de cunho mais democráticas e mais próximas aos discursos promovidos pelos movimentos sociais.

Em uma primeira análise, é possível perceber uma sensível diferença entre os termos expressos nos dois textos legais, referindo-se ao ensino nas escolas localizadas em áreas rurais. Enquanto, na primeira LDB, tem-se um texto muito mais focado na organização do ensino de um modo mais abrangente, a atual traz elementos que se referem à estrutura pedagógica do ensino nessas escolas em caráter diferenciado. Decerto, existe uma mudança de concepção a respeito do ensino nas escolas rurais, haja vista que esta se configura, a partir da Lei n.º 9.394/1996, como uma *modalidade* de ensino com diretrizes operacionais próprias previstas na Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, e, portanto, não mais deve ser

pensada à sombra da educação urbana como o era na ocasião da vigência da Lei n.º 4.024, de 1961.

Há de se considerar ainda que, conforme pontua Saviani (1996), a sociedade (e, portanto, a escola) não se faz pelas legislações nem as legislações existem descoladas de um contexto específico. Assim, no que tange ao proposto neste artigo, é possível perceber a dinâmica que se estabeleceu na década de 1960 sobre o texto da lei e as concepções de educação vigentes na sociedade voltadas para os processos econômicos e políticos em intensos processos de modificações, bem como é possível perceber que o ressurgimento dos processos democráticos na década de 1980 influenciou a elaboração de uma legislação educacional mais comprometida com os preceitos da cidadania.

Embora não tenha sido foco principal deste artigo, faz-se importante sinalizar que a articulação dos movimentos sociais teve extrema relevância, tanto no processo de redemocratização do país, nos anos de 1980, quanto no desenrolar político vivido até os dias atuais. E essa articulação faz com que os atuais quadros de *micropolíticas* ou, como coloca Saviani (1996), os quadros *condicionantes* e *determinantes* de uma dada política ou legislação, no caso, referente à educação do campo, sejam marcados pela ação direta desses movimentos e de suas bandeiras diante do Estado.

Trata-se de um processo em curso que tem suas origens na própria história da educação brasileira, marcada por disparidades, por *silenciamentos* (SANTOMÉ, 1995) e por processos excludentes que resultaram em um sistema educacional pouco democrático que, por ora, encontra-se tensionado pelas reivindicações e demandas de movimentos organizados, como é o caso dos movimentos sociais de luta pela educação do campo. Essa tensão vem dando contorno às atuais políticas públicas educacionais sob o prisma da diversidade como direito social e, paulatinamente, passam a ser expressos nas normas e legislações educacionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. N. R. de. Educação de jovens e adultos (EJA). In: CALDART, R. S. et al. (orgs.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2012, p. 252-259. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/dicionario-de-educacao-no-campo/dicionario-de-educacao-do-campo.pdf/view>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

ARRETCHE, M. *Dossiê agenda de pesquisas em políticas públicas*. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, 2006.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, F. de et al. *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Ministério da Educação; Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010.

(Coleção Educadores). Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

BRANDÃO, C. F. *LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, comentada e interpretada artigo por artigo*. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 1934*. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1934. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 13 out. 2014.

_____. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937*. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1937. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1946*. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1946. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1967*. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1967. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. *Decreto nº 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:

Presidência da República; Casa Civil, 1964. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. *Decreto-Lei nº 9.613, de 22 de agosto de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1946. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1961. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras

providências. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. *Lei n.º 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República; Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º 36*, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Portaria n.º 86*, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, e define suas diretrizes gerais. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/legislacoes/Port-86-2013-02-01.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB 1/2002*, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

_____. et al. (orgs.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/dicionario-de-educacao-no-campo/dicionario-de-educacao-do-campo.pdf/view>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

CARTA de Goiânia. *Educação & Sociedade*, n. 25, São Paulo, Cortez e Cedes, p. 5-10, dez. 1986. Disponível em: <<http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Carta%20de%20Goi%C3%A2nia%20200a%205%20de%20Setembro%20de%201986.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

CASTRO, M. C. P. S.; CASTRO, M. P. S. *Media, popular participation and democracy: the Brazilian case*. In: CONGRESS OF INTERNATIONAL ASSOCIATION ON MEDIA AND COMMUNICATION RESEARCH, 2008, Estocolmo. Mimeo.

CASTRO, M. P. S. *Participação social, democracia e deliberação pública: as experiências das Conferências Nacionais*. 2010. 39 f. Monografia (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Formação de Conselheiros Nacionais, Curso de Especialização em Democracia Participativa, República e Movimentos Sociais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em:

<<http://secretariadegoverno.gov.br/arquivos/monografias/Marina%20Pimenta%20Spinola%20Castro.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

DINES, A.; FERNANDES JUNIOR, F.; SALOMÃO, N. *Histórias do poder: 100 anos de política no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2000.

PEREIRA, I. B. Educação profissional. In: CALDART, R. S. et al. (orgs.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2012, p. 286-292. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/dicionario-de-educacao-no-campo/dicionario-de-educacao-do-campo.pdf/view>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

RIBEIRO, M. Educação rural. In: CALDART, R. S. et al. (orgs.). *Dicionário da educação do campo*. São Paulo; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz; Expressão Popular, 2012, p. 293-298. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/dicionario-de-educacao-no-campo/dicionario-de-educacao-do-campo.pdf/view>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 159-177.

SANTOS, M. O Brasil é um país que renunciou a ter um projeto nacional. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 19 jan. 1997. D4

SAVIANI, D. *Análise crítica da organização escolar através das leis n.º 4.024/61 e 5.692/71: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez e Associados, 1996.

_____. *A nova Lei da Educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. *Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional*. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008b.