
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State

University

Volume 24 Número 78

25 de julho 2016

ISSN 1068-2341

Educação do Campo: Aproximações Conceituais e Evolução Histórica no Brasil

Giuliano Alves Borges e Silva



João Luiz Passador

Universidade de São Paulo
Brasil

Citação: Silva, G. A. B., & Passador, J. L. (2016). Educação do campo: Aproximações conceituais e evolução histórica no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(78).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2510>

Resumo: Entre os estudos acadêmicos é comum a distinção de “educação rural” para “educação do campo”, em uma perspectiva de que a prática emancipatória da educação deve ser fundamentada na problematização do indivíduo em suas relações com o mundo. Sendo assim, temos como objetivo: elencar diferenças e aproximações, através de revisão em literatura acadêmica, entre graus de ruralidade, fora da cidade, rural, remoto e campo, e; analisar as políticas públicas de educação do campo em três períodos históricos, por meio de revisão literária e documental – focada em normas – com apresentação de um quadro de comparações históricas. Concluímos que os movimentos sociais tiveram ampla participação no aprofundamento de conceitos da educação do campo e que tal força impulsionou conquistas normativas, porém os desafios na qualidade e na manutenção das principais conquistas permanecem.

Palavras-chave: educação do campo; aproximações conceituais; evolução histórica; Brasil

Countryside education: Conceptual harmonization and historical evolution in Brazil

Abstract: Among academic studies it is common to distinguish “rural education” and “countryside education”, from the perspective that the emancipatory practice of the education must be based on the questioning of the individual and its relation with the world. Therefore, as an objective, this paper will: list differences and proximities through distinct categories of “rural” outside city life, such as remote rural or areas with proximity to the countryside, and; through literary, documental and law reviews, analyze public rural education policies in three distinctive historic periods and present a comparative framework between those eras. The conclusion suggests that social movements had broad participation in developing the concept of “countryside education” and the strength of those movements propelled an entire class of normative achievements. However, the challenges in maintaining quality and execution of the main breakthroughs still lingers on.

Keywords: countryside education; conceptual harmonization; historical evolution; Brazil

Rural educación: Conceptos y evolución histórica en Brasil

Resumen: Entre los estudios académicos es común la distinción de “educación rural” con “educación de campo” en una perspectiva de que la práctica emancipadora de la educación debe basarse en la problemática del individuo en su relación con el mundo. Por lo tanto, este trabajo tiene como objetivo: listar las diferencias y aproximaciones por medio de revisión de la literatura académica, entre el grado de ruralidad, afuera de la ciudad, rural, remota y de campo, y; analizar las políticas públicas para la educación de campo en tres períodos históricos, mediante la revisión literaria y documental - centrado en las normas - con la presentación de un marco de comparaciones históricas. Los métodos principales son: revisión de la literatura y el análisis de documentos. Se concluye que los movimientos sociales tuvieron una amplia participación en el desarrollo de los conceptos de la educación de campo, tal fuerza impulsó logros normativos, sin embargo los desafíos y el del mantenimiento de los principales logros se mantienen.

Palabras-clave: educación de campo; enfoques conceptuales; evolución histórica; Brasil

Educação do Campo: Aproximações Conceituais e Evolução Histórica no Brasil¹

A prática emancipatória da educação não pode estar fundamentada na disseminação de conteúdos, mas sim na problematização do indivíduo em suas relações com o mundo. O elemento fundamental do ensino é ajustar-se àqueles que devem aprender (Freire, 1996).

Entre os estudos acadêmicos nacionais é comum a distinção de “educação rural” para “educação do campo”. Nessa perspectiva o espaço rural é tratado como extensão do espaço urbano. Em termos de desenvolvimento educacional, essa abordagem de “extensão do espaço” deteriora a educação enquanto solucionadora de problemas contextualizados.

Ambos os termos referem-se à educação oferecida às populações que vivem fora da zona urbana. No entanto a “educação rural” sempre foi utilizada para designar processos de repetição no campo das metodologias urbanas, desconsiderando o contexto vivencial dos estudantes. Os protagonistas da luta pela mudança dessa situação cunharam a expressão “educação do campo” para

¹ O presente artigo corresponde a uma parte de pesquisa de Doutorado defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Administração de Organizações (PPGAO) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEA-RP), da Universidade de São Paulo (USP), sob autoria e orientação dos mesmos autores deste artigo.

diferenciar a proposta que defendem: uma educação pública de qualidade e adequada às necessidades da população alvo. Portanto, diferente da educação urbana e da “educação rural” (Ferolla, 2013).

Além da dicotomia clássica entre os dois conceitos abordados, temos ainda outras aproximações conceituais presentes da literatura: fora da cidade (não urbano); populações remotas (conceito muito utilizado na literatura internacional), e; níveis de ruralidade. Iremos abordar tais conceituações ao longo do texto.

Um estudo sobre as definições de rural pode auxiliar políticas públicas, porque existem grandes diferenças entre as populações rurais, com isso há inúmeras dificuldades em moldar políticas nacionais que se encaixam em todos os lugares. As desigualdades regionais tornam o problema ainda mais complexo, do ponto de vista analítico é possível afirmar que o ambiente rural, muitas vezes, é relegado à condição de inferioridade (Marshall, 2001).

A definição de rural no contexto educacional desafia formuladores de política, analistas, educadores e pesquisadores. Enquanto a literatura internacional concentra-se em tipologias de rural e as diferenças no ensino: Stern (1994); Marshall (2001); Arnold, Biscoe, Farmer, Robertson & Shapley (2007); Powell, Higgins, Aran, & Freed (2009); Mlangeni e Chiotha (2015), a literatura nacional recente prioriza a análise da dicotomia conceitual e atitudinal em relação à educação rural e a educação do campo: Cavalcante (2010); Souza (2012); Ribeiro (2013); Santos & Teixeira (2014).

No processo de construção do Estado moderno, a escola rural serviu como um mecanismo de penetração de cultura urbana no âmbito rural. Salvo as circunstâncias onde movimentos sociais com reação “defensiva” conseguem manter o ensino no campo como símbolo de identidade cultural e força, inclusive ideológica, dentre as comunidades (Canário, 2008).

Com o intuito de garantir a educação cultural das localidades, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu uma política de direitos, incorporando a educação ao exercício da cidadania (Brasil, 1988). Embora a universalização dos direitos tenha sido instituída, na prática as dificuldades de aplicação ainda permanecem (Baptista, 2003).

No início dos anos 2000 tivemos uma onda otimista de três grupos defensores da educação do campo: educadores, militantes e pesquisadores de políticas públicas. Nesse caso, avançamos na cultura de direitos, mas o Brasil ainda possui sérias desigualdades entre o espaço urbano e o espaço rural em termos educacionais (Lopes, 2014).

Desse modo, o artigo visa responder a duas questões da literatura acadêmica. Primeiro: quais as diferenças e as aproximações conceituais entre grau de ruralidade, fora da cidade, rural, remoto e campo? Segundo: Como se deu a evolução histórica desses conceitos enquanto práticas de políticas públicas antes da constituição de 1988, o período pós-democratização (1989-2000), e o período de otimismo ideológico pós 2000?

Portanto, temos como objetivo: elencar diferenças e aproximações, através de revisão em literatura acadêmica, entre graus e ruralidade, fora da cidade, rural, remoto e campo, identificando obstáculos para a concretização de políticas públicas em suas diferentes abordagens, e; analisar as políticas públicas de educação do campo em três períodos históricos, por meio de revisão literária e documental, com apresentação de um quadro de comparações históricas.

Definir claramente o meio rural tem implicações concretas para as políticas e práticas públicas de educação, e para estabelecer as necessidades de recursos (Arnold, Biscoe, Farmer, Robertson & Shapley, 2007). Ao todo, seis maneiras para distinguir “escola inserida em ambiente rural” são apresentadas no trabalho. Além disso, é possível compreender melhor o contexto brasileiro a partir das informações levantadas.

Nesse âmbito, uma questão relevante é a unidade territorial de análise, isso porque o que é considerado “rural” depende das características do bairro, distrito, município ou região. O termo rural é constantemente utilizado para adjetivar escolas ou locais. Portanto, uma interpretação distinta entre sujeitos diferentes, pode causar confusões conceituais, e tais representações podem afetar as

políticas e práticas de ensino. Daí a relevância contextual e justificativa do estudo, porque ele ajuda a compor todas as possibilidades de conceituação presentes na literatura.

O trabalho está baseado em pesquisa bibliográfica e documental – leis, normas, decretos, resoluções e pareceres – sobre educação no campo e educação rural no Brasil, sendo estes os métodos básicos para interpretação e coleta de dados.

Para tanto, além desta introdução, a estrutura do trabalho apresenta um desenvolvimento com dois tópicos (aproximações conceituais e evolução histórica) sendo o último com três sub tópicos, demarcando os seguintes períodos históricos: antes do período democrático, que possui um grande espaço de tempo, com evoluções graduais; da redemocratização de 1988 até o início do século XXI, que demarca a organização conceitual e mobilização do movimento, e; as características do próprio século XXI que apresenta fortes avanços normativos. As conclusões apresentam as possibilidades de desafios emergentes em um contexto nacional de dificuldades institucionais e crises de representação política.

Aproximações Conceituais

A palavra rural possui diferentes significados, principalmente quando associada à educação. É definida em referência à densidade populacional, características geográficas, e nível de desenvolvimento econômico e industrial. Outros locais, como no Brasil, na maioria das vezes utilizam a definição censitária como o bloco de construção geográfica para uma classificação das áreas rurais. Algumas definições estudam a proximidade de uma área metropolitana, como medida de ruralidade, enquanto outros usam proximidade em relação à área urbanizada. Alguns sistemas classificam as escolas rurais de acordo com o seu raio de distância para áreas urbanizadas, mas outros não. Rápidas mudanças, especificidades e crescente diversidade tornam a definição rural ainda mais difícil (Arnold et al., 2007).

Entre as diversas possibilidades, o primeiro conceito que trataremos é o de mais fácil entendimento, pois não carrega ideologias, tampouco confusões semânticas e entre sinônimos, mas diferenças metodológicas e simbólicas: fora da cidade. Para entender melhor esse conceito é preciso identificar o critério metodológico de classificações de cidade. Em cada local do mundo as classificações são diferentes, existem critérios quantitativos, qualitativos e administrativos. O IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) utiliza o critério administrativo. Portanto, há um entendimento territorial, onde existe uma demarcação municipal que distingue área urbana de área rural.

Há ainda a diferença simbólica que tem a expressão. Consideramos a conotação da expressão fora da cidade uma consequência de um processo histórico com acentuadas transformações na civilização que modula os comportamentos dos indivíduos nas sociedades, em especial, ocidentais (Szapiro, 2004). A partir da era industrial a cidade se torna o centro, e tudo aquilo que não é cidade, é fora da cidade. Então, existe um simbolismo de exclusão.

O conceito de remoto, ou local de difícil acesso, também é comumente utilizado pela academia enquanto sinônimo de rural. Na literatura internacional os trabalhos que usam tal terminologia, em geral, estudam a importância dos pais e das famílias na aprendizagem dos estudantes. No Brasil, essa abordagem também é recorrente, mas os trabalhos nacionais que utilizam a terminologia incluem o contexto dos movimentos sociais. Nesse sentido, é importante lembrar que a maioria dos estudiosos acerca de movimentos sociais preferem a expressão “do Campo” ao invés de “remoto” (Ardener, 2012; Nguyen & Cairney, 2013).

Normalmente, os autores exploram a educação em ambiente remoto, ao se referirem a vilas distantes, locais inóspitos ou até mesmo áreas tribais ou áreas de conflito (Burde, Middleton & Wahl,

2015; Osborne, 1982; Phelps, Graham, Tuyet, & Greeves, 2014). Apesar do grande território brasileiro e da presença de tribos indígenas, as aproximações conceituais de educação em áreas remotas são pouco exploradas.

Diferentes abordagens estudam o grau ou nível de ruralidade. Todas utilizam do aparato estatístico para realizar suas definições. As metodologias aplicam: o tamanho e a densidade populacional das áreas; a relação e a distância para áreas urbanizadas e para grandes centros; o índice de estudantes moradores em áreas oficialmente urbanas; a atividade econômica do local; classificação dos órgãos de educação. O nível de ruralidade fica definido por indicadores, códigos ou graus (Arnold et al., 2007; Lopes, 2014).

A tipologia das escolas rurais classifica as comunidades em: estáveis; oprimidas; grandes comunidades, isoladas e àquelas responsáveis por promover o renascimento das comunidades rurais (Khattri, Riley, & Kane, 1997).

Essa perspectiva taxonômica indica que a maneira de lidar a educação em cada um dos ambientes definidos deve ser diferente. Não se pode tratar a educação de uma comunidade rural baseada em agricultura familiar do mesmo modo que outra comunidade inserida em contexto agroindustrial como extensão da cidade, por exemplo. Os desafios são distintos, se cada escola é por si só, uma organização única, imaginemos então essas organizações em contextos tão diferenciados (Arnold et al., 2007).

O Brasil possui vários “rurais”, e cada um deles, características próprias. Esse é um pensamento que a educação do campo já concebeu. Em contraposição à educação rural, aqui tipicamente caracterizada pela extensão do urbano em sua acepção, acreditamos que o termo educação rural carrega uma impessoalidade singular, ou seja, se é rural, não é de ninguém; ao passo que a educação do campo, evolui tal concepção.

A educação do campo tipifica o sujeito enquanto membro ou parte de uma coletividade. É claramente uma ruptura ideológica de contraposição individual e liberal corroborado pela educação rural. Portanto, a educação é mais do que a escola, ela vincula-se a uma luta social e humanitária plena, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente (Caldart, 2009).

A educação do campo está longe de ser caracterizada como um ruralismo pedagógico idealizado, pois colocam as condições de vida do campesino na pauta de estudos: como os indivíduos lidam com o ambiente, o trabalho no campo e com o conteúdo escolar, o passivo histórico da desigualdade agrária que situa educandos e educadores. Na compreensão da sua diversidade socioambiental e organizacional, entre o espaço do campo que ocupam os ribeirinhos, sertanejos, indígenas, caiçaras, quilombolas, ou simples moradores do rural sem rótulos, mas ainda assim quase inacessível aos serviços públicos (Cavalcante, 2010). O Quadro 1 apresenta todas as concepções trabalhadas.

Quadro 1:

Aproximações e diferenciações conceituais

Conceito	Ideias Centrais	Contexto de Aplicação
Fora da cidade.	Aquele que não é da zona urbana; não possui princípios ideológicos, mas um simbolismo de exclusão.	Há várias classificações de urbano x rural, com critérios quantitativos, qualitativos e administrativos.
Remoto.	Ideia de distância, difícil acesso, locais inóspitos ou até mesmo áreas tribais ou áreas de conflito.	Pouca utilização na literatura nacional, muitas vezes não tem a conotação de “rural ou campo”.
Nível de ruralidade.	Tentativa em definir, através de critérios, o quanto os locais são rurais.	Apoio estatístico para definições de indicadores, códigos ou graus.
Tipologias.	Classificação de comunidades em critérios qualitativos, quanto a perenidade à atividade agrícola ligada, outros.	Leva em conta o contexto de inserção da comunidade. Tipos de ambientes requerem diferentes práticas educacionais.
Educação rural.	Educação que ocorre no meio rural, tido como extensão do urbano.	Ideia de afastamento, é o termo mais utilizado na literatura internacional.
Educação do campo.	Educação enquanto luta social e coletiva <i>do</i> homem do campo.	Ruptura ideológica em contraposição à educação rural.

Fonte: Silva (2016).

Evolução Histórica: Políticas de Educação do Campo no Brasil

Antecedentes Históricos

Ao iniciar a discussão sobre a educação no campo, é preciso averiguar raízes do Brasil colônia. A distribuição de terras em nosso país ocorreu de maneira desequilibrada, injusta e discriminatória. Com isso, as relações de poder e produção do rural foram construídas sob a lógica de uma sociedade excludente (Prado-Júnior, 1979). Nesse cenário, cabe-nos questionar quais grupos, com poder de decisão e força política interessaria o sucesso das escolas no rural.

A lógica da sociedade capitalista de formação hegemônica de grupos nos permite interpretar essa questão. Com um processo de industrialização urbanocêntrico e consumista, o espaço rural passa a atender o urbano em sua sede de posse, aprofundando as desigualdades (Cavalcante, 2010). No Brasil, tal situação ocorreu mesmo com a tardia transformação da sociedade agrícola para a sociedade industrial.

Diante desse contexto, a formação da educação rural brasileira do século XX teve por retaguarda ideológica o elitismo. Acentuado pelos jesuítas e a interpretação política-ideológica da oligarquia agrária atrelada aos meios de produção capitalista dos contextos urbanos. O reflexo eminente é que a formação de políticas se deu de maneira lenta e fragmentada, a partir de propostas, projetos e campanhas, similares aos métodos utilizados nas cidades (Leite, 1999).

Há interpretações ainda mais fortes de autores sobre as políticas de formação da educação rural no Brasil. Cavalcante (2010, p. 554) explica “a falta de uma política, foi a política educacional

do rural em sua cor mais viva ao longo da história”. Fica evidente a lógica da formação hegemônica, onde o espaço rural aportava-se sob a égide determinista de inferioridade.

Algumas instituições nacionais e movimentos que precederam as primeiras políticas de educação para populações rurais merecem destaque em nossa análise. Entre eles, o movimento do “ruralismo pedagógico” (década de 1930) e o Acordo Sobre Educação Rural do ministério da Agricultura (1945). A criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, e o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) em 1945 foram inicialmente constituídos para a destinação de recursos educacionais (Barreiro, 2010).

As políticas públicas em educação no âmbito rural começam a ser instituídas, sob uma perspectiva própria e orgânica, a partir das décadas de 1950 e 1960. Ainda que timidamente, o segundo governo Vargas (1951-1954) passa a enxergar o homem do campo enquanto cidadão. O Serviço Social Rural (SSR), de 1951, ajuda a diagnosticar a situação dos camponeses. Em termos educacionais, apenas políticas (ou ausência delas) com foco em redução do analfabetismo já não eram o bastante. Então a partir de 1952, com a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) fica instituída a primeira política integrada, por assim dizer, própria da educação rural (Barreiro, 2010).

O financiamento do CNER por uma agência estadunidense (Ponto IV) interessada na expansão da ideologia da modernização e no modo de produção capitalista denota os primórdios das políticas de educação rural no Brasil. Em contraposição, surge a educação popular da resistência, que acreditando no potencial transformador da educação alcançava crianças, jovens e adultos, no rural e no urbano (Cavalcante, 2010).

Com a ditadura militar a partir de 1964 os movimentos populares passam sobreviver com maiores dificuldades. A educação popular adquire contornos de militância e instaura práticas de apoio com auxílio de grupos religiosos em dados momentos. Entre a fé cristã de vida e de luta, inegavelmente abre-se a mobilização rural do país, por meio da educação, sob a ótica de inconformidade e rebeldia política (Paiva, 2003).

O movimento sobreviveu na “ilegalidade”, e ao invés de se dissipar, parece ter fortalecido a causa. Junto com outros movimentos sociais, chegaram vivos e reconfigurados aos anos 80, participando do processo de redemocratização do país, e influenciando na Constituição de 1988. Tais colaborações ajudam a demarcar um novo período histórico: a política de direitos (Gohn, 2002).

Da Redemocratização à Educação do Campo

Essa lógica histórica, ainda hoje, perpetua as dificuldades a que estão submetidas as escolas e os camponeses. Muito embora nossa Constituição tenha estabelecido uma política de direitos e cidadania, ainda seria necessário um amadurecimento democrático. Entendemos que esse, foi um período de transição, no qual foram articuladas as bandeiras da educação do campo. Destacamos dois pilares de análise: os pequenos avanços em legislação e a mobilização organizada dos movimentos sociais por políticas públicas.

Do ponto de vista legal, nem mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define uma política educacional ampla e própria para o setor. Entretanto fazemos questão de mencionar o avanço em termos legais:

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 (Brasil, 1996, art. 28).

Sob o aspecto da mobilização, destacamos o Movimento de Articulação por uma Educação do Campo que organizou diversas instituições pelo avanço da área. Entre elas: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas pra Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Universidade de Brasília (UNB) e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), estudaram as demandas da educação do rural brasileiro, bem como as demandas e prioridades (Cavalcante, 2010).

A organização do movimento lidou com o desafio de conviver com políticas neoliberais, influenciando o contexto educacional. No campo das ideias, os movimentos pressionaram o Estado a reconhecer e apoiar uma nova filosofia de educação de crianças, jovens e adultos, mesmo num contexto de mercantilização do ensino. Defenderam políticas educacionais e incorporaram possibilidades para a democratização do conhecimento (Thapliyal, 2013).

Como consequência do I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) o diálogo se sedimentou. Assim, a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ambos em 1998, marcam a passagem conceitual para a Educação do Campo, considerando sua pluralidade, ao mesmo tempo passou a unificar o princípio de equidade e de justiça em suas reivindicações e plataformas políticas. Com essa mudança, o ciclo de aprofundamento do debate político, com poucas conquistas práticas se encerra, e abre espaço para um novo ciclo: o de direitos (Cavalcante, 2010).

Portanto, o cenário de transformações do setor público brasileiro e a consolidação da democracia pós 1988 permitiram que a pressão de agentes sociais surtisse efeito em alguns setores. Entre eles, a educação do campo passa a receber um olhar mais próximo em termos de políticas públicas, notadamente após a entrada no século XXI (Passador, 2012).

Após o ano 2000, temos um período caracterizado por uma série de conquistas normativas que garantem direitos no espectro da educação do campo (Quadro 2). Agora concebidas sob a égide ideológico-conceitual da educação do campo. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT); Recomenda a adoção da pedagogia da alternância; Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; Institui uma Política Nacional de Educação do Campo via PRONERA; Exige justificativas fundamentadas para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (Brasil, 2002, 2003, 2006, 2008, 2010, 2014).

Quadro 2:

Avanços nas políticas normativas para educação do campo

Tipo de Norma / ano	Avanços
Resolução / 2002	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, um conjunto de princípios e procedimentos para serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.
Portaria / 2003	Cria Grupo Permanente de Trabalho (GPT) para o acompanhamento da Educação do Campo no Brasil, em uma acepção ampla e sistêmica.
Parecer / 2006	Recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em escolas do campo, quando necessário, com a flexibilização de dias horários mediante circunstâncias ambientais e diferenças organizacionais para a escola do campo.
Resolução / 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Decreto / 2010	Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.
Lei complementar / 2014	O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Fonte: Silva (2016).

Salientamos que a melhoria em aspectos legais nem sempre se concretizam em termos práticos. Os avanços são muitos, mas as disparidades entre a educação do campo e da cidade ainda são grandes. As avaliações de qualidade em educação, mesmo com critérios ainda questionáveis para o ambiente do campo, apontam rendimento inferior de escolas do meio rural quando comparados às cidades. As taxas de analfabetismo no campo ainda são maiores quando comparadas às taxas da população urbana. Com isso, a desigualdade histórica, apesar de atenuada, insiste em permanecer.

Outro aspecto importante observado neste período foi a instituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). No entanto, com a incorporação da Secretaria de Inclusão, ocorrida em 2011, passa a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Entre as atribuições da SECADI está o gerenciamento de programas de melhoria das condições da educação rural, incluindo a alfabetização, a educação do campo, a educação em direitos humanos, a educação ambiental, a educação escolar das minorias indígenas, turmas multiseriadas e a integração com políticas de Ensino Superior via Instituições Federais de Educação Superior (IFES) (Lopes, 2014).

A partir do contexto histórico apresentado, as melhorias em educação do campo podem ser consideradas conquistas dos movimentos sociais populares. Esse novo conceito contesta a preparação para o trabalho e a vida urbanas, oferecida com o título de educação rural. Para tanto o que se propõe é uma articulação conceitual que considera o bem-estar dos indivíduos no geral, o direito à cidadania, saúde e educação (Ribeiro, 2013).

Conclusões: Os Desafios Emergentes

É possível entender que o aprimoramento da educação do campo, em termos conceituais, simbólicos e em resultados, ocorreu de maneira lenta e gradual (Quadro 3). Ao destacar três períodos históricos e utilizar de um quadro conceitual amplo foi possível analisar as políticas públicas na área e melhorar o entendimento sobre educação do campo.

Quadro 3:

Resumo da evolução histórica das políticas nacionais de educação do campo

Período	Contribuições	Críticas
Pré 1988	Na década de 1950, Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) é a primeira agenda; nas décadas de 1960 e 1970 organizam-se os movimentos sociais com bandeira do homem do campo.	A consequência da desigualdade agrária reflete nas políticas públicas que se configuram em caráter elitista. Período militar é momento de estagnação em políticas na área.
1988-2000	Momento de transição. Articulação de instituições democráticas. Aprovação da Nova LDB e o amadurecimento da mobilização.	Mesmo com a redemocratização, o reflexo em políticas públicas ainda é baixo tanto em termos normativos quanto aplicações.
Pós 2000	Período de várias conquistas de direitos, normas e ideias. Momento de otimismo. Novo conceito: Educação do Campo.	Aspectos normativos nem sempre se traduzem em prática. Desigualdade ainda é grande, apesar de atenuações.

Fonte: Silva (2016).

Definir a educação no meio rural requer precisão e flexibilidade. Por isso, parece apropriado ter diferentes definições para guiar diferentes tipos de políticas, a exceção das terminologias “educação fora da cidade” e “educação rural” tendo em vista o caráter discriminatório de ambas. Em alguns momentos utilizamos esses termos enquanto sinônimos de outros como “educação do campo”, mas salientamos que para tal uso é necessário contextualizar suas diferenças simbólicas, metodológicas e ideológicas.

Nenhum tipo de arbítrio ou definição é capaz de caracterizar as diversas zonas “rurais”. Para que seja oportuno que essas diferenças conceituais existam (criando diferentes análises e diferentes tipos de políticas) é preciso também que sejam esclarecidas. Por isso, este artigo cumpriu seu objetivo ao elucidar aproximações e diferenças conceituais sobre educação do campo.

Os movimentos sociais tiveram ampla participação no aprofundamento de conceitos da educação do campo. Tal força impulsionou conquistas normativas e o Estado brasileiro reconhece sua parte e institui programas governamentais próprios, entretanto temos outros desafios contemporâneos, como maior qualidade e a promoção educacional equânime. Assim, uma grande questão permanece: o que pode ser feito para melhorar a qualidade da educação do campo em um contexto tão adverso?

Em tempos de crise econômica e também de representação política, é possível afirmar que o próximo pêndulo histórico seja de desaceleração da reforma agrária. A ânsia pela produção e por melhorias nos saldos comerciais forçou uma opção nacional pela competitividade do agronegócio de base latifundiária. É um momento, politicamente, delicado e o funcionamento adequado de escolas do campo fica ainda mais difícil de articular (Ribeiro, 2015).

Desse modo, toda comunidade escolar do campo, assim como os formuladores de políticas públicas devem exercitar a mobilização de um processo educacional, e cultural, com vistas ao fortalecimento das causas e motivações próprias do campo. Daí, o principal obstáculo consiste em estabelecer projetos de longo prazo, com fortes raízes didático-pedagógicas, carregadas de subjetividades, valores intrínsecos, pensamento crítico, atitudes e comportamentos, onde o formulador de políticas, normalmente, opta pela utilização de modelos com alta capacidade de replicação – em geral modelos produtivistas e/ou neoliberais – propagando estruturas e processos, em seus pontos fortes, mas principalmente em suas fraquezas, dificuldades e limitações.

Referências

- Ardener, E. (2012). Remote areas: Some theoretical considerations. *Journal of Ethnographic Theory*, 2(1). doi: <http://dx.doi.org/10.14318/hau2.1.023>
- Arnold, M. L., Biscoe, B. Farmer, T. W., Robertson, D. L., & Shapley, K. L. (2007). *How the government defines rural has implications for education policies and practices*. U.S. Department of Education, Institute of Education Science (IES). http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007010.pdf
- Baptista, F. M. C. (2003). *Educação rural: das experiências à política pública*. 2a ed. Brasília, DF: Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável/Ministério do Desenvolvimento Agrário/Editorial Abaré.
- Barreiro, I. M. F. (2010). *Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952-1963)* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.
- Brasil, Constituição. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- Brasil, Lei nº 9394. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- Brasil, Resolução CNE / CEB. (2002). Diretrizes educacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.
- Brasil, Portaria 1374: GPT. (2003). Cria Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.
- Brasil, Resolução CNE / CEB. (2006). Recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em escolas do campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2006.
- Brasil, Resolução nº 2. (2008). Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.
- Brasil, Decreto 7352. (2010). Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.
- Brasil, Lei 12960. (2014). Lei complementar de diretrizes e bases da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.
- Burde, D., Middleton, J. A., & Wahl, R. (2015). Islamic studies as early childhood education in countries affected by conflict: The role of mosque schools in remote Afghan villages, *International Journal of Educational Development*, 41, 70-79. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.005>
- Caldart, R.S. (2009). Educação no campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, educação e saúde*, 7(1), 35-64. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>

- Canário, R. (2008). Escola rural: De objecto social a objecto de estudo. *Educação*, Santa Maria. Disponível em:
<http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/17/29>
- Cavalcante, L. H. O. (2010). Das políticas ao cotidiano: Entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(68), 549-564. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>
- Ferolla, L. M. (2013). *Processos colaborativos na gestão pública: Estudo das relações estabelecidas no contexto do Programa Nacional de Educação do Campo*. Dissertação de Mestrado (Administração de Organizações) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-23012014-095029/>
- Freire, P. (1996). *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Gohn, M. G. (2002). *Teoria dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos*. 3. ed. São Paulo, SP: Loyola.
- Khattri, N., Riley, K. W., & Kane, M. B. (1997). Students at-risk in poor, rural areas: A review of the research. *Journal of research in rural education*, 13(2), 79–100.
- Leite, S. C. (1999). *Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais*. São Paulo, SP: Cortez.
- Lopes J. E. F. (2014). *Educação Básica do Campo no Brasil: Organização federativa, perfil socioeconômico e desempenho*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Marshall, R. (2001). Rural policy in the new century. *International Regional Science Review*, 24(1), 59–83. <http://dx.doi.org/10.1177/016001701761013015>
- Mlangeni, A. N. J. T., & Chiotha, S. S. (2015). Why Rural Community Day Secondary Schools Students' Performance in Physical Science Examinations Is Poor in Lilongwe Rural West Education District in Malawi. *Educational Research and Reviews*, 10(3), 290-299.
- Nguyen, O. K., & Cairney, S. (2013). Literature review of the interplay between education, employment, health and wellbeing for Aboriginal and Torres Strait Islander people in remote areas: working towards an Aboriginal and Torres Strait Islander wellbeing framework. *CRC-REP Working Paper CW013*. Alice Springs: Ninti One Limited.
- Osborne, M. (1982). Remote area aboriginal assistant teacher and teacher education. *International Journal of Educational Development*, 2(1), 86-87. [http://dx.doi.org/10.1016/0738-0593\(82\)90070-0](http://dx.doi.org/10.1016/0738-0593(82)90070-0)
- Paiva, V. (2003). *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo, SP: Loyola.
- Passador, C.S. (2012). *Observações sobre Educação no campo e desenvolvimento no Brasil*. 190 f. Tese de Livre-Docência – Faculdade de Administração, Economia e Contabilidade de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Phelps, R., Graham, A., Tuyet, N.H.T., & Greeves, R. (2014). Exploring Vietnamese children's experiences of, and views on, learning at primary school in rural and remote communities. *International Journal of Educational Development*, 36, 33-43. doi:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.12.004>
- Powell, D., Higgins, H. J., Aran, R., & Freed, A. (2009). Impact of No Child Left Behind on curriculum and instruction in rural schools. *The Rural Educator*, 31(1), 19-28.
- Prado-Júnior, C. (1979). *A questão agrária*. São Paulo, SP: Brasiliense.
- Ribeiro, M. (2013). Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54). doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000300009>

- Ribeiro, M. (2015). Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. *Educação e pesquisa*, 41(1), 79-100.
<http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022014111587>
- Santos, C. F., & Teixeira, D. R. (2014). A política de educação do campo e a luta de classes no Brasil contemporâneo: questões para análise da conjuntura. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, 6(1), 174-183.
- Silva, G. A. B. (2016). *Processos de políticas públicas em educação do campo no Brasil: estudo de multi casos à luz da teoria da construção social*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Souza, M. A. (2012) Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação & Sociedade*, vol.33, 120. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300006>
- Stern, J. D. (1994). *The condition of education in rural schools*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, Programs for the Improvement of Practice.
- Szapiro, A. M. (2004). O indivíduo fora da cidade: Questões à transmissão na sociedade contemporânea. *Estudos e pesquisas em psicologia* (UERJ. Impresso), Rio de Janeiro, 3(1), 45-58.
- Thapliyal, N. (2013). Reframing the Public in Public Education: The Landless Workers Movement (MST) and Adult Education in Brazil. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 11(4), 106-131.

Sobre os Autores

Giuliano Alves Borges e Silva

Universidade de São Paulo (USP)

nanoabs@gmail.com

Doutor em Administração de Organizações pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto (FEA-RP) da Universidade de São Paulo (USP). Membro do Centro de Estudos em Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas (GPublic).

João Luiz Passador

Universidade de São Paulo

jlpassador@usp.br

Possui graduação em Administração pela Fundação Getúlio Vargas - SP (1988), especialização pela Università Commerciale Luigi Bocconi, Milão - Itália (1990), graduação em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (1992), mestrado em Administração Pública e Governo pela Fundação Getúlio Vargas - SP (1993); doutorado em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas - SP (2000) e livre docência em Administração pela FEARP/USP (2012). Atualmente é professor associado do Departamento de Administração da Faculdade de Economia Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo; do Programa de Pós-Graduação da FEA-RP e do Programa de Pós-Graduação da Medicina-RP da USP. Atua como coordenador do Centro de Estudos em Gestão e Políticas Públicas Contemporâneas - GPublic, com ênfase na pesquisa de cooperação e gestão de redes interorganizacionais, políticas públicas para o desenvolvimento e educação formal de gestores.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 24 Número 78

25 de julho 2016

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**,
(Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** Universidad de San Andres/ Pontificia Universidad Católica
Argentina), **Antonio Luzon**, Universidad de Granada

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de
Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad
Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la
Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de
México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana,
México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,
México

Pedro Flores Crespo Universidad
Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y
Sociedad (CEDES) CONICET,
Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación, UNAM,
México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad de
Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional
de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación
Educativa y el Desarrollo Pedagógico
(IDEP)

José Luis Ramírez Romero

Universidad Autónoma de Sonora,
México

Paula Razquin Universidad de San
Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de
Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé, Universidad
de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Juan Carlos Tedesco Universidad
Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago,
Chile

Antoni Verger Planells Universidad
Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés,
Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Executive Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Sherman Dorn, David R. Garcia, Eugene Judson, Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

R. Anthony Rolle University of Houston

Gary Anderson New York University

Jacob P. K. Gross University of Louisville

A. G. Rud Washington State University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Eric M. Haas WestEd

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Janelle Scott University of California, Berkeley

Aaron Bevanot SUNY Albany

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Jack Schneider College of the Holy Cross

David C. Berliner Arizona State University

Aimee Howley Ohio University

Noah Sobe Loyola University

Henry Braun Boston College

Steve Klees University of Maryland

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Casey Cobb University of Connecticut

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Arnold Danzig San Jose State University

Jessica Nina Lester Indiana University

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad R. Lochmiller Indiana University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Larisa Warhol University of Connecticut

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

John Willinsky Stanford University

Rachael Gabriel University of Connecticut

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Gene V Glass Arizona State University

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis