

Fabiana Fátima Cherobin

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA
NORMATIZAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA: UMA
DEMANDA DOS TRABALHADORES
RESSIGNIFICADA PELO ESTADO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Eneida Oto Shiroma

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cherobin, Fabiana Fátima

A educação do campo e sua normatização com política pública: : uma demanda dos trabalhadores ressignificada pelo Estado / Fabiana Fátima Cherobin ; orientadora, Eneida Oto Shiroma - Florianópolis, SC, 2015.
249 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Educação do campo. 3. Política Pública. 4. Educação do MST. 5. Estado. I. Shiroma, Eneida Oto. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

"A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA NORMATIZAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA: UMA DEMANDA DOS TRABALHADORES RESSIGNIFICADA PELO ESTADO"

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 05/08/2015

Dra. Encida Oto Shiroma (PPGE/UFSC-Orientadora)

Dra. Lílíam Faria Porto Borges (UNIOESTE-Examinadora)

Dra. Célia Regina Vendramini (PPGE/UFSC-Examinadora)

Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia (PPGE/UFSC-Examinadora)

Dra. Sandra Luciana Dalmagro (CEDA/UFSC-Suplente)

Fabiana Fátima Cherobin

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2015

Prof.ª Ione Ribeiro Valle

Coordenadora do PPGE/CEDA/UFSC

Telefone: 174660100/14

Ao meu pai Waldomiro, pelo amor,
carinho e ensinamentos (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Dra. Eneida Oto Shiroma, que acreditou no trabalho, que buscou cotidianamente nos estimular pela busca do conhecimento. Sua dedicação, amor, empenho, rigorosidade, carinho, respeito e compreensão são exemplos que levarei para a vida. Em especial reconhecer seu jeito humano de ser, sempre à disposição para ajudar em qualquer situação, me possibilitaram compreender e apreender muito durante esses dois anos de convivência. Meu carinho e gratidão.

A minha família, meu companheiro Vagner, pela solidariedade, discussões e reflexões que compartilhamos durante o curso de mestrado. Aos meus Filhos, Nagô Tiarajú e João Vitor que em sua inocência compreenderam os dias de ausência no início do curso e as ausências nos momentos de brincadeiras e conversas. A minha mãe e avó referência de mulher, de coragem, amor e de persistência, que além do cuidado com os filhos não mediu esforços no cuidado e carinho para com os netos. A minha sogra e sogro pelo cuidado e carinho com os netos nos momentos em que estávamos distantes. Aos meus irmãos, aos cunhados e às cunhadas que sempre me apoiaram me motivaram e incentivaram, aos sobrinhos e sobrinhas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina; em especial, às professoras, Eneida Oto Shiroma, Rosalba Garcia, Olinda Evangelista, Maria Helena Michels, pela coerência, rigorosidade, ensinamentos, incentivo e, sobretudo, pela forma competente e engajada com a qual conduziram as disciplinas.

As professoras da Banca de qualificação Marlene Sapelli, Rosalba Garcia, Célia Vendramini e Sandra Dalmagro, pelas inúmeras contribuições para minha dissertação e formação. E as professoras da Banca de defesa, Liliam Farias Porto Borges, Célia Vendramini, Rosalba Garcia e Sandra Dalmagro, pelas contribuições, aprovação que instigaram e exigiram mais estudo.

Aos colegas do Grupo de Estudo de Política Educacional e Trabalho (GEPETO) pelos momentos de estudos, reflexão, pelas ponderações e contribuições para com o objeto de pesquisa. As pessoas que se disponibilizaram a conceder de maneira paciente e tranquilas as entrevistas.

Aos amigos Lucia, Mauro, Natacha e Edson, pelo carinho, auxílio e orientação na busca por alternativas de sobrevivência, no período inicial do mestrado. Ao CNPq pela concessão da bolsa de estudos na metade do curso, possibilitando maior dedicação à pesquisa e aos estudos.

Aos companheiros, militantes do Setor de Educação do MST do Estado de Santa Catarina. Aos amigos, Edilaine, Franciele, Gilmar, Rose, Florentino, Elodir, Camila, Raquel, Greti, Eloir, Célia, Claudia, Sandra, Nauro, Leticia, Rosangela pela preocupação, motivação, diálogo e ajuda.

Aos meus colegas de Linha de pesquisa e de turma de mestrado (2013.2), que como eu, viveram e reviveram o prazer pelos estudos e a satisfação da aprendizagem. Fico feliz de ter compartilhado parte deste processo com vocês: Rita Kleber, Juliana de Souza, Juliana Faust, Bárbara Araújo, Aline, Adalberto e Fabricio. À Camila pela tradução.

Enfim, agradeço a todos que, de uma forma ou de outra, fizeram parte desses dois anos de aprendizado e crescimento.

Uma das funções principais da educação formal nas sociedades é produzir tanto conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções “não podem ser formais; elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abraçar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecidas.

(MÉSZÁROS, 2005, p. 45)

RESUMO

Por meio desta pesquisa, tivemos o objetivo de compreender o processo de normatização da Política de Educação do Campo, sua vinculação com a luta realizada pelo MST e as contradições resultantes deste processo. Neste estudo, procuramos considerar o contexto histórico, político e econômico do Brasil, sob a perspectiva da mundialização do capital, no qual está inserida a temática em questão, considerando as relações entre as educação do MST, as reivindicações por educação realizada pelos movimentos sociais do campo, a normatização da política de Educação do Campo e as orientações dos Organismos Multilaterais. Para tanto, três procedimentos teórico-metodológicos foram realizados. O primeiro se refere ao levantamento e análise da produção acadêmica, no período de 1996 – 2015, onde buscamos evidenciar a argumentação dos autores sobre a proposta pedagógica do MST; a relação entre MST e Estado e, a Política de Educação do Campo. Observamos que embora os estudos sobre este tema tenham aumentado, muitos pesquisadores analisam esta discussão sem levar em consideração as contradições presentes na relação capital trabalho. Neste contexto, as reflexões sobre este tema tem sido realizadas por autores distintos, com concepções e compreensões diferentes, assim embora a educação do campo tenha surgido das experiências educativas do MST, sua proposta educativa foi ampliada na medida em que outras organizações passaram a participar das discussões, o trabalho que era central à educação do MST, foi substituído gradativamente por outros conceitos. O segundo foi a análise dos documentos do MEC/SECADI; das Conferências Nacionais de Educação do Campo; do FONEC e do MST, o que permitiu constatar que, as discussões da Educação do Campo que se vinculavam à luta pela terra, foram deslocadas às Universidades e, aos fóruns, deixando de ter como objetivo a construção de uma sociedade socialista, ficando restritas à luta pelo acesso à educação escolarizada. Sua implementação como Política Pública teve o propósito de instituir o consenso frente às mobilizações que vinham sendo realizadas no final da década de 1990 e inserir os trabalhadores do campo no projeto de desenvolvimento em curso no Brasil. O terceiro procedimento foi constatar por meio de entrevistas como essas discussões foram influenciadas pelas mudanças políticas ocorridas no Brasil e como a Política de Educação do Campo se insere na lógica do desenvolvimento capitalista, da qualificação da força de trabalho e, no apasivamento da luta. Concluímos que o conceito de educação do campo que os movimentos sociais vinham discutindo na década de 1990 foi ressignificado, ao ser normatizado como política

pública pelo Estado, tentou, buscar instituir consenso frente as lutas e mobilização realizadas pelos trabalhadores ligado ao MST. Neste contexto, é necessário olharmos para além da aparência e, sobretudo, compreender que na luta de classe, trabalhadores e burguesia defendem interesses opostos, e que nesta relação, o Estado exerce papel importante na conformação dos trabalhadores, para que estes não se compreendam como expropriados e explorados, mas sintam-se contemplados no abrigo do slogan da “Educação para todos”, que chegou ao campo, assim como à cidade.

Palavras-Chaves: Educação do MST. Política Pública. Educação do Campo. Estado.

ABSTRACT

Through this research, we aimed to understand the regulation process of Rural Education Policy, its connection with the struggle carried out by the Landless Worker's Movement (MST) and the contradictions resulting from this process. In this study, we tried to consider the historical, political and economic context of Brazil, in which the theme in question is inserted, considering the relationship between the MST education, the demands for education held by rural social movements, the guidelines of the Multilateral Organizations and the regulation of the rural education policy in Brazil. To reach this aim, three methodological procedures were used: literature review, document analysis and interviews. The first refers to the survey and analysis of the academic production in the period from 1996 to 2015, in which we seek to highlight the arguments of authors on the pedagogical proposal of the MST, the relationship between MST and State and the Rural Education Policy. We note that although studies on this topic have increased, few researchers analyze this discussion related to the contradictions in the relation capital - work. In this context, reflections on this topic have been carried out by different authors with different conceptions and understandings. The second was the analysis of the MEC / SECADI documents; the Rural Education of National Conferences; the FONEC and MST, which evidenced discussions of Rural Education, that were linked to the struggle for land, were moved to universities and to the forums, losing the aim of constructing a socialist society, getting restricted to the struggle for access to school. The implementation of the Rural Education as a Public Policy aimed to institute the consensus regarding the demonstrations that were being carried out in the late 1990s and insert the rural workers in the ongoing development project in Brazil. The third procedure was observed through interviews on how these discussions were influenced by the political changes in Brazil and how the Rural Education Policy falls within the logic of capitalist development, in the qualification of the workforce and in the fight appeasement. We conclude that, although the field of education has emerged from the educational experiences of the MST, their educational proposal was expanded to the extent that other organizations started to participate in discussions; the work that was central to MST education project was gradually losing centrality. The concept of rural education that social movements discussed in the 1990s was reframed, to be regulated as a public policy by the State, which tried to establish consensus ahead fights and mobilizations carried out by workers connected to the MST. In this context, it is necessary to look

beyond appearance and understand that in the class struggle, workers and bourgeoisie defend opposing interests, and that in this regard, the State plays an important role in the formation of workers so that they do not understand as expropriated and exploited, but to feel included in the slogan under the "Education for All", which has been widely spreaded, in the countryside as well as in the city.

Keywords: MST Education. Public policy. Rural Education Policy. State.

LISTA DE FIGURA

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Da Estrutura Organizativa da SECADI..... | 112 |
|---|-----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|---------|
| Quadro 1 - Dados sobre conflitos em torno da posse da terra..... | 123 |
| Quadro 2 – Programas que se vinculam a Política de Educação do Campo..... | 138-139 |
| Quadro 3 – Princípios educativos do MST, das Conferências da EdC e da Política e EdC..... | 161 |
| Quadro 4 – Principais aspectos das propostas educativas..... | 178 |

LISTA DE GRÁFICO

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Distribuição Regional da produção (1996 – 2015) | 52 |
|---|----|

LISTA DE TABELA

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Quantidade de trabalhos selecionados por tipo de produção (1996 – 2015) | 52 |
|---|----|

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|--|-----|
| Apêndice A – Quadro geral das produções selecionadas nos portais SciELO, ANPEd-Sul, ANPEd e CAPES (1996 – 2015)..... | 217 |
| Apêndice B – Relação de Universidades com Cursos de Licenciatura em Educação do Campo..... | 231 |
| Apêndice C – Relação das Universidades que aderiram ao Programa “Escola da Terra” | 235 |
| Apêndice D – Quadro geral dos documentos selecionados (1996 – 2015) | 237 |
| Apêndice E – Roteiro das entrevistas semiestruturadas..... | 241 |

LISTA DE ANEXO

| | |
|---|-----|
| Anexo A – Mapa de Santa Catarina situando o município de Abelardo Luz/SC..... | 247 |
|---|-----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPEd-Sul – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BM – Banco Mundial
BA – Estado da Bahia
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFFA – Centro Educativo Familiar de Formação em Alternância
CEFFAS – Centro Familiares de Formação por Alternância
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFRs – Casas Familiar Rural
CFMs – Casas Familiares do Mar
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CONSED – Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CONAE – Conferência Nacional de Educação
COE – Comando de Operações Especiais
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEBC – Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo
CNEC – Conferência Nacional Por uma educação do Campo
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DE – Direção Estadual
DF – Distrito Federal
EEPP – Educação, Estado e Políticas Públicas
ECORs – Escolas Comunitárias Rurais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EaD – Educação a Distância
EdC – Educação do Campo
ENFF – Escola Nacional Florestan Fernandes
EFAs – Escolas Famílias Agrícolas
ES – Estado do Espírito Santo
ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FAO – Organização da Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura

FETAGs – Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura
FETRAF – Federação dos trabalhadores na Agricultura Famílias
FETAESC – Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e
Agricultoras do Estado de Santa Catarina
FIC – Cursos Técnicos e de Formação Inicial e Continuada
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FMI – Fundo Monetário Internacional
FOCEC – Fórum Estadual de Educação do Campo de Santa Catarina
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
FUNDEP – Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da
Região Celeiro
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
Fundamental e de Valorização do Magistério
LEDoC's – Licenciaturas em Educação do Campo
GEPETO – Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho
GT – Grupo Permanente de Trabalho
GTEDc – Grupo Permanente de Trabalho em educação do Campo
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
ITERRA – Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma
Agrária
IEJC – Instituto de Educação Josué de Castro
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA – Instituto Federal do Maranhão
IFC – Instituto Federal Santa Catarina
IFB – Instituto Federal de Brasília
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Base
LDBEN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MASTER – Movimento dos Agricultores Sem Terra
MAB – Movimento dos atingidos por barragens
MBA – Movimento dos Atingidos por Barragens
MC – Ministério das Comunicações
MS – Movimentos Sociais
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDS – Ministério do Desenvimentos Social
MEC – Ministério da Educação
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MS – Movimentos Sociais

MMC – Movimentos de Mulheres Camponesas
MME – Ministério de Minas e Energia
MOC – Movimento de Organização Comunitária
MPA – Movimentos dos Pequenos Agricultores
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEI – Organização dos Estados Iberoamericanos
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG'S – Organizações não governamentais
OMC – Organização Mundial do Trabalho
OM – Organismos Multilaterais
OSFS – Ordem Franciscana Secular do Brasil
PA – Pedagogia da Alternância
PAR – Plano de Ações Articuladas
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PDVs – Planos de Demissão “Voluntária”
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PE – Estado do Pernambuco
PNE – Plano Nacional de Educação
PNAD – Pesquisa Nacional por amostra de Domicílio
PNJ – Política Nacional de Juventude
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
PPA – Plano Plurianual
PR – Estado do Paraná
PJR – Pastoral da Juventude Rural
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do campo
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEEP – Secretária de Educação Especial
SEED – Secretária de Educação a Distância
SECAD – Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do MEC
SECADI – Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED – Secretaria de Estado da Educação
SEF – Conselhos Estaduais e Municipais de Educação
SERTA – Serviço de Tecnologia Alternativa

SDT – Secretária de Desenvolvimento Territorial
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SP – Estado de São Paulo
SC – Santa Catarina
TAC – Técnico em Administração de Cooperativas
TE – Tempo Escola
TC – Tempo Comunidade
ULTRAb – União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas
UEA – Universidade Estadual do Amazonas
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ – Universidade do estado do Rio de Janeiro
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFP – Universidade de Passo Fundo
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourado
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFMA – Universidade Federal do Maranhão
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFCG – Universidade Federal de Campina Grande
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UnB – Universidade de Brasília
UNIPLAC – Universidade do Planalto Catarinense
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFT – Universidade Federal de Tocantins
UNITAU – Universidade de Taubaté
UNEB – Universidade Estadual da Bahia
UNESCO/UNESP – Cátedra da Educação do Campo
UPF – Universidade de Passo Fundo
RO – Rondônia
RS – Rio Grande do Sul
RESAB – Rede de Educação no Semiárido Brasileiro

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 35 |
| 1.1 Origem do interesse pelo tema | 36 |
| 1.2 Objetivos | 39 |
| 1.3 Recorte temporal da pesquisa..... | 39 |
| 1.4 A educação no MST | 42 |
| 1.5 Primeiras discussões sobre a Política de Educação do Campo | 45 |
| 1.6 Hipótese e questões de pesquisa..... | 46 |
| 1.7 Procedimentos metodológicos..... | 47 |
| 1.8 Organização do texto..... | 49 |
| 2 ESTADO E MST NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE 1996 A 2015..... | 51 |
| 2.1 Panorama geral dos textos selecionados..... | 51 |
| 2.2 Primeiras reflexões sobre as produções acadêmicas selecionadas .. | 53 |
| 2.2.1 A Concepção de Educação do Movimento Sem Terra..... | 53 |
| 2.2.1.1 A formação de professores e as práticas pedagógicas das escolas de assentamentos/ acampamentos | 64 |
| 2.2.1.2 Síntese dos elementos analisados pelos autores | 67 |
| 2.2.2 O entendimento dos autores sobre o estado e a relação com o MST | 67 |
| 2.2.2.1 Considerações sobre os elementos analisados pelos autores..... | 75 |
| 2.2.3 A educação do campo e sua normatização como política pública | 76 |
| 2.2.3.1 Considerações sobre os textos | 99 |
| 3. EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DÉCADA DE 1990: ELEMENTOS DE CONTEXTO | 103 |
| 3.1 A conjuntura em que floresce a Política de Educação do Campo . | 104 |
| 3.2 Incluindo os excluídos: a SECADI e o apassivamento da luta..... | 109 |
| 3.3 Educação e trabalho no campo..... | 118 |
| 3.4 O Estado e o papel da escola | 125 |
| 4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCAS DA RESSIGNIFICAÇÃO DO CONCEITO | 131 |
| 4.1 Educação do Campo: em busca de inclusão e consenso | 132 |
| 4.2 A educação do MST e a Política de Educação do Campo: duas propostas distintas | 141 |
| 4.3 Educação do Campo, uma luta encapsulada pelo Estado ao se tornar Política Pública?..... | 144 |
| 4.3.1 A ênfase na diversidade, na especificidade e na justiça social em busca do desenvolvimento | 162 |
| 4.4 O invólucro da <i>Pedagogia da Alternância</i> na Política de Educação do Campo | 170 |

| | |
|---|------------|
| 4.5 Considerações sobre os documentos | 176 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 181 |
| REFERÊNCIAS | 187 |
| APÊNDICE..... | 215 |
| ANEXO | 245 |

1 INTRODUÇÃO

Este texto é resultado da pesquisa realizada no curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Tivemos como objetivo geral compreender o processo de normatização da Política de Educação do Campo, sua vinculação com a luta realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e as contradições resultantes deste processo.

A educação desenvolvida nas escolas localizadas no campo foi tratada pelas legislações educacionais no Brasil, de maneira bastante marginal, até a normatização da Política de Educação do Campo (EdC) (BRASIL, 2002). Denominadas de escolas rurais suas práticas educativas tinham como referência aquelas desenvolvidas nas escolas urbanas. A partir de 2002, com a normatização da Política de EdC, essa temática passou a ganhar mais visibilidade, seja pelo aumento de pesquisas e estudos com foco na educação do campo, quer pelos inúmeros programas e pelas ações governamentais direcionadas aos trabalhadores do campo, vinculados à escola.

As reformas educacionais no Brasil, na década de 1990, estavam intimamente ligadas às demandas da reestruturação produtiva do capital. Diante deste contexto, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996* (BRASIL, 1996) no artigo 28, ao se referir à educação rural como algo separado e diferente da educação urbana, deu amparo legal e reforçou o entendimento de que a educação do campo deve ser diferente da que é realizada nas escolas da cidade:

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 rural¹;

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

¹ Cf. Ribeiro, 2012a. In: Caldart *et al*, 2012, p.293-299.

Parágrafo único. 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. (Incluído pela lei nº 12.960, de 2014), (BRASIL, 1996, p. s/n).

A aprovação da LDBEN, associada às demandas de acesso à educação e ao avanço do capitalismo no campo, coadunada com a pressão que os movimentos sociais do campo vinham realizando, favoreceu a difusão de novos conceitos e expressões como, o conceito “educação do campo²”, em meados de 1999.

A Política Pública educacional que normatiza as escolas localizadas nos assentamentos de Reforma Agrária é a Política de Educação do Campo. Instituída em 2002 pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), por meio do *Parecer Nº CNE/CEB nº 1, de 03 de Abril de 2002* (BRASIL, 2002a) e da *Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002* (BRASIL, 2002b), ampliada no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) tendo como principais leis a *Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de Abril de 2008* (BRASIL, 2008a) e o *Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010* (BRASIL, 2010).

1.1 Origem do interesse pelo tema³

O interesse desta pesquisa – compreender como o Estado atual interfere nas políticas educacionais das escolas ligadas ao MST – em certa medida se vincula à minha trajetória de vida, por dois motivos: o acesso à educação escolar e à terra. Inicialmente porque quando criança não pude concluir o Ensino Fundamental regular. Filha de pequenos agricultores e com poucas condições financeiras, tive que abandonar os estudos em meados dos anos de 1980, para ajudar minha família no trabalho agrícola. Sem muita clareza, naquele período, surgiram as primeiras indagações sobre as dificuldades e os limites que os trabalhadores do campo encontram para estudar. Somente alguns anos depois consegui retomar os estudos e concluir o Ensino Fundamental de maneira bastante precária e

² Cf. Caldart (2012). In: Caldart et al, 2012.

³ Nessa parte optei por escrever o texto na primeira pessoa do singular, diferente do restante, pois trato da minha trajetória de vida e de pesquisadora.

fragmentada, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), curso este oferecido em escola urbana no interior de Santa Catarina.

Com estrutura familiar baseada nos preceitos da religiosidade, fui estimulada por meus pais a participar da Pastoral da Juventude Rural (PJR), ligada à Igreja Católica. A militância na PJR possibilitou-me dar continuidade aos estudos. Realizei o Ensino Médio em uma escola ligada aos Movimentos Sociais⁴, ainda que na forma de supletivo, aparentemente menos fragmentado que a EJA de nível fundamental que cursara, pois a carga de leitura e as atividades práticas não eram limitadas apenas a decorar, mas compreender ou identificar as questões conflituosas presentes na sociedade. No curso de nível médio tive os primeiros contatos com as reflexões marxistas e éstas, ainda que de maneira bastante superficial, serviam-me de estímulo na busca pelo conhecimento. Com o incentivo de meu pai à militância e devido às atividades do curso⁵, tive contato com famílias acampadas ligadas ao MST e, em 1997, após dois

⁴ A escola de ensino Supletivo “Uma Terra de Educar”, mantida pela Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceileiro (FUNDEP). Dois cursos eram oferecidos naquele período; o Magistério e o Técnico em Agropecuária, ambos ligados aos Movimentos Sociais do campo, entre eles: Pastoral da Juventude, Movimento Sem Terra (MST), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT). A escola funcionava em um antigo seminário Franciscano, localizado no município de Braga (RS), o espaço físico e, uma área de terra inicialmente eram emprestado pelos Padres Franciscanos. Alguns anos depois por divergências políticas dos Movimentos que coordenavam a escola, e por outras demandas ela foi fechada. O MST organizou outro espaço e manteve o curso de magistério, por ter a necessidade de formar professores, passou a realizar outros cursos como Técnico em Administração de Cooperativas (TAC); Técnico em Agente Comunitário de Saúde, entre outros. O curso técnico, em que me formei, foi extinto. A FUNDEP é considerada segundo registros do MST, como sua primeira escola de cursos formais (NART, 1997).

⁵ Período de vivência, também chamado de estágio, o qual era realizado conforme indicação do Movimento ao qual o estudante estava vinculado e a escola. Os estudantes realizavam um período de vivência em espaços indicados, na maioria das vezes ligado aos MS que coordenavam a escola. Durante dois meses, acompanhávamos as diversas atividades que aconteciam nesses espaços. A PJR, organização que havia me indicado a realizar o curso, orientou-me a realizar a vivência no acampamento Oziel Alves Pereira.

meses de estágio, decidi morar no Acampamento Oziel Alves Pereira⁶, no município de Abelardo Luz/SC⁷.

Ao concluir o Ensino Médio, comecei a participar de atividades educativas da escola naquele acampamento. A militância e a participação em várias atividades do MST evidenciavam cada vez mais a necessidade de compreender melhor a sociedade capitalista em que vivia. A vida no acampamento me permitiu vivenciar momentos de muitas dificuldades, mas também experienciar a solidariedade, o companheirismo e a indignação. Durante sete anos permaneci acampada, na luta por um pedaço de terra e por uma vida melhor. Em 2002, passei a trabalhar como técnica agrícola, nos assentamentos de Abelardo Luz (SC). Essas atividades exigiram meu deslocamento do acampamento para a cidade, pela necessidade de prestar atendimento às famílias assentadas.

Militei em vários setores do MST, mas me identificava mais com as questões educacionais. Fui indicada pelo MST a fazer o curso de graduação em Licenciatura em História, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), na modalidade de alternância. O curso propiciou maior aproximação com as reflexões marxistas. Compreender a formação histórica e econômica da sociedade capitalista apresentou-se como uma necessidade latente.

Atuando na coordenação do setor de educação⁸ do MST/SC, compreendi que as escolas localizadas em assentamentos tinham muitas dificuldades, que iam desde precariedades na estrutura física até pedagógicas. Compreender e desenvolver uma educação pautada pelas reflexões expostas nos cadernos e nas cartilhas do MST não era tarefa que dependia apenas da escola e da disposição de seus professores, uma vez que outros fatores interferiam nas ações educativas realizadas nas escolas, que diziam respeito às relações institucionais com as esferas públicas, com ênfase na prefeitura e no Estado.

⁶ O nome do Acampamento era uma homenagem ao jovem Oziel Alves Pereira assassinado em confronto com os policiais do Estado do Pará.

⁷ Ver em Anexo – A Mapa de localização do Município de Abelardo Luz/SC.

⁸ O Setor de educação faz parte da estrutura organizativa do MST e é composto no caso de SC, por um grupo de coordenação representado por pessoas das escolas, dos cursos formais e representantes das regiões também chamada de brigadas (no caso de SC as Brigadas correspondem a aproximadamente 500 famílias assentadas em uma mesma região). Dentre as pessoas que participam do setor, uma pessoa é escolhida para coordenar. A qual participa da Direção Estadual (DE) que é, na hierarquia, a instância de tomada de decisão de todas as questões que envolvem o MST no estado.

Este percurso levou-me à escolha do tema desta pesquisa. Por outro lado, as leituras, os diálogos constantes com a orientadora, as professoras, os militantes do MST e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO), do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, do qual faço parte, contribuíram sobremaneira para uma melhor delimitação do problema de pesquisa.

1.2 Objetivos

A referida pesquisa teve como objetivo geral compreender o processo de normatização da Política de Educação do Campo, sua vinculação com a luta realizada pelo MST e as contradições resultantes deste processo.

Os objetivos específicos foram:

- * Realizar revisão de literatura sobre o Estado, a educação do MST e a Política de Educação do Campo;

- * Estudar a conjuntura buscando compreender os embates e interesses que propiciaram a criação da EdC;

- * Analisar os documentos oficiais que normatizaram a Política de EdC, documentos das Conferências de Educação do Campo, do MST e do Fórum Nacional da Educação no Campo (FONEC);

- * Conhecer o posicionamento de representantes do MST e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) sobre a luta e a Política de EdC.

1.3 Recorte temporal da pesquisa

Privilegiamos, como marco temporal para este estudo, o ano de 1996, quando as discussões envolvendo a educação do campo ganharam destaque no cenário brasileiro. Para Leher (2010c), nos países da América Latina, em função da globalização, não há como entender as políticas nacionais sem considerar as orientações do Banco Mundial (BM) para as reformas educacionais voltadas às exigências do setor produtivo.

Nesta direção, Neves *et al.* (2010, p.51), afirmam que a disseminação da ideologia capitalista por meio do discurso “da modernização e do desenvolvimento” faz parte da estratégia do capital, que tem os Organismos Multilaterais (OM) como aliados que “desempenham importante papel educador para os governos dos países periféricos”. Segundo os autores, as políticas defendidas pelos OM, em especial, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo BM, a partir

do ano de 1990, forneceram um “receituário” voltado ao ajuste macroeconômico dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades, em especial os países da América Latina” (NEVES *et al.* 2010, p 69).

Neves *et al.* (2010, p.84) apontam ainda que a hegemonia capitalista encontrou no discurso de que é “preciso garantir a conciliação das classes em prol do combate à pobreza e da preservação do meio ambiente”, aspecto fundamental para a “construção de uma economia mundial para todos”. Para os autores, no Brasil, o “êxito” dessa política de consensos tem sido desenvolvida pelo governo do Partido dos Trabalhadores (PT).

Neste contexto, o direito à educação não foi vinculado ao “padrão unitário de qualidade”, mas sim ao de equidade e de distinção social. Conforme Leher (2010c, p 47) a educação adaptada aos “pobres” exerceu “função ideológica assumida pela Educação no escopo da globalização”. Essa perspectiva ressalta o papel importante da educação na construção da hegemonia burguesa. Contraditoriamente, podemos considerar que a educação do MST pode ser compreendida como uma educação de classe (D’AGOSTINI, 2009), sendo, então, elemento importante na construção de uma proposta contra hegemônica.

A Pedagogia da Alternância, desenvolvida inicialmente no século XX, na França, por agricultores insatisfeitos com a educação escolar, desenvolveu-se no Brasil por volta de 1969, no Estado do Espírito Santo, nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e nas Casas Familiar Rural (CFR). (TEIXEIRA; BERNARDT; TRINDADE, 2008). Suas práticas educativas, nos anos de 1969, tinham o propósito de possibilitar que os filhos dos agricultores estudassem e continuassem vinculados à agricultura familiar. Essa preocupação se acentuou com o desenvolvimento do capitalismo no campo, ligado à “modernização agrícola”, que teve início, no Brasil, nos anos de 1960, por meio da chamada “Revolução Verde”⁹. De fato, essa modernização

⁹ Revolução verde é a denominação dada às mudanças ocorridas no trabalho agrícola, principalmente a partir de 1960, quando a atividade agrícola foi fortemente influenciada pela introdução das máquina e de insumos agrícolas, acelerando o plantio e a colheita, houve um aumento na produção e um crescimento no desemprego. No caso do Brasil, segundo Romeiro, “podem ser assim resumidas: de um lado, grande sucesso comercial das culturas de exportação e, de outro, escassez relativa de gêneros alimentícios, exploração predatória da natureza, escravização da mão de obra, seguida de precárias condições de acesso à terra e de emprego, escassez relativa de alimentos e

avança no campo conforme avança a inserção do Brasil na lógica do desenvolvimento do capitalismo no mercado mundial. A ideologia de modernização, com destaque para o caráter produtivista, tecnológico e desenvolvimentista, acaba por camuflar os problemas sociais que se delineiam por detrás, como a concentração de riqueza (por meio do controle oligopolista das sementes, terras, florestas, biodiversidade e da água doce) e poder, a expropriação dos trabalhadores e a exclusão dos mesmos das políticas públicas que o Direito Constitucional garante em teoria (COUTINHO; MUNIZ; NASCIMENTO, 2012, p. 61).

Nesta perspectiva, o agronegócio configura-se como “hegemonicamente e ideologicamente um modelo que tem grandes repercussões nos comportamentos estratégicos e táticos do governo, bem como nas mentes das massas populares” (COUTINHO; MUNIZ; NASCIMENTO, 2012, p. 61). Segundo Fontes (2010), no caso da terra e do camponês;

a saída das terras mostrou-se imperiosa também para os camponeses. Estes, embora lutassem para nelas permanecer e garantir a perpetuação de suas tradições, tornavam-se cada vez menos capazes de competir com o avanço da propriedade e com a produtividade dos arrendatários. A compulsoriedade produtiva favorecia a rápida conversão dos arrendatários bem-sucedidos em grandes proprietários e permitia a permanência dos grandes proprietários anteriores (FONTES, 2010, p. 78).

Diante da conjuntura agrícola e da exclusão dos trabalhadores ao acesso à terra, herdeiros das ligas camponesas decepadas pelo golpe civil militar de 1964¹⁰, e de outros movimentos de luta em torno da posse da

excedente estrutural de mão de obra, num país com a maior área agrícola potencial do planeta” (ROMEIRO, 2013, p 140).

¹⁰ As ligas camponesas foi um movimento de trabalhadores do campo, da década de 1950. Teve início no Estado de Pernambuco, se espalhando pelo nordeste do País. As ligas camponesas se constituíram em um dos maiores movimentos do

terra¹¹, os trabalhadores do campo passaram a se organizar e se mobilizar por meio do MST.

1.4 A educação no MST

Fundado em 1984, no Brasil, o MST constituiu-se como um movimento autônomo de âmbito nacional e de massa aglutinador da luta de classe (MORISSAWA, 2001). Para Vendramini (2000, p. 53)

a persistência e consistência do MST, como resposta a uma política continuada de exclusão social, sustenta-se no fato de que seus protagonistas compartilham permanentemente um mesmo espaço de vida e de trabalho. Portanto, o seu convívio é mais complexo e contínuo que movimentos organizados sobre outras bases.

Além da terra, outras reivindicações passaram a fazer parte da agenda de luta do MST. Logo nos primeiros dias dos acampamentos, as famílias Sem Terra¹² passaram a reivindicar, do poder público municipal

período, elas defendiam os direitos dos trabalhadores dos engenhos de cana, que eram submetidos a jornadas de trabalhos exaustivas e a péssimas condições de vida, é considerado como um dos primeiros movimentos de luta pela terra do Brasil. O recém-criado Partido Comunista Brasileiro (PCB) assumiu a luta junto aos trabalhadores, fundou sindicatos e se tornou uma referência na luta pela Reforma Agrária. Posteriormente frações da Igreja católica se juntaram as discussões realizadas pelas ligas. As ligas camponesas defendiam uma Reforma Agrária radical já a igreja e o PCB defendiam que ela não deveria ser radical e sim por etapas. Em 1964 com o Golpe civil militar instaurado no Brasil, várias lideranças foram mortas, inclusive João Pedro Teixeira um dos principais líderes. Sua mulher, Elizabete Teixeira, assumiu as ligas que se mantiveram na clandestinidade por alguns anos, não resistindo à repressão e às perseguições na ditadura militar. Elizabete Teixeira, na atualidade, é um símbolo de luta e resistência para o MST (MORISSAWA, 2001).

¹¹ Consideramos que na história do Brasil, vários movimentos em torno da luta pela terra antecederam o MST, as quais são divididas por Morissawa (2001) em: lutas messiânicas que ligavam a igreja católica; lutas Radicais, espontâneas e localizadas; e lutas organizadas. Dentre elas destacamos Canudos, Contestado, Trombas e Formosos, MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra), ULTRAB (União dos lavradores e Trabalhadores Agrícolas) e as ligas camponesas. (MORISSAWA, 2001).

¹² Utilizaremos a palavra Sem Terra, escrita com as iniciais maiúsculas para designar os sujeitos que, organizados pelo MST, passaram a reivindicar terra.

onde estavam acampadas e do Estado, acesso à saúde, educação, estradas, entre outros direitos. Dessa maneira, a escola, assim como a terra, constituem, para as famílias Sem Terra, um elemento central de permanência na luta. Ao mesmo tempo, os Sem Terra passaram a perceber a necessidade de pensar uma sociedade pautada em novos valores sociais. Assim, a educação, vinculada à luta pela terra, tornou-se um aspecto importante na construção desta nova sociedade.

Os princípios que orientam a educação e as escolas dos assentamentos/acampamentos, segundo os documentos do MST (1999; 2005), constituem uma nova maneira de ensinar, pensar, refletir, ler, escrever, calcular e compreender a realidade, a partir dos sujeitos concretos, integrados à luta, ao trabalho, à organização dos assentamentos/acampamentos. Desta forma, entendemos que a educação não se limita à escola, mas que é um elemento importante na formação de sujeitos críticos.

Compreendendo o acesso à escola como um direito das famílias acampadas e assentadas, o MST defendeu e continua defendendo que as escolas de assentamentos e acampamentos devam ser públicas e de qualidade¹³ (MST, 1999; 2005). Logo nos primeiros acampamentos, o MST passou a reivindicar do Estado a efetivação de escolas públicas que atendessem às crianças dos acampamentos/assentamentos.

A vinculação da escola à luta e as experiências baseadas nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas de assentamentos e acampamentos e nas experiências da pedagogia socialista, permitiram ao MST desenvolver uma proposta educativa pautada na luta, no trabalho e na cooperação (MST, 2005). Dessa maneira, a educação passou a ser considerada, pelo MST, como um elemento importante na construção/transformação da sociedade (MST, 1999):

A educação no MST quer ajudar na construção do novo homem e da nova mulher. Para isso é fundamental uma formação que rompa com os valores dominantes na sociedade atual, centrada no lucro e no individualismo desenfreados.

Segundo Caldart (2004) sem-terra com minúscula e hífen é a pessoa sem a terra e Sem Terra, com maiúsculas, se refere aos sujeitos que meio da organização deixam de estar na condição de não terem a terra para se tornar Sem Terra (CALDART, 2004).

¹³ O entendimento do MST de que a educação deve ser de qualidade, no sentido de proporcionar aos estudantes um conhecimento capaz de estimular a criticidade, tendo como “horizonte a emancipação da classe trabalhadora” (MST, 2014b).

Precisamos nos contrapor a isso cultivando intencionalmente, com nosso educandos/nossas educandas novos valores. [...] estamos chamando de valores humanistas e socialistas aqueles valores, então que colocam no centro dos processos de transformação a pessoa humana e sua liberdade, mas não como indivíduos isolados e sim como ser de relações sociais que visem a produção e a apropriação coletiva dos bens materiais (MST, 1999, p. 9).

Diante do avultamento que a luta pela terra, realizada pelo MST, adquiriu no cenário político e econômico do Brasil e da necessidade de aglutinar forças, a proposta educativa do MST ganhou evidência e passou a ser discutida em vários espaços, mas principalmente por outras organizações do campo.

O I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, por educadores que trabalhavam nas escolas de assentamentos e acampamentos, teve o propósito de refletir sobre as práticas educativas realizadas nas escolas de assentamentos/acampamentos. Apontou a necessidade de que a discussão sobre a educação desenvolvida nas escolas localizadas no campo, precisava ser ampliada e discutida pelo conjunto das organizações dos trabalhadores do campo (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Este encontro pontuou a necessidade de pressionar o Estado e reivindicar dos governantes para que eles assumissem “seu dever em relação a políticas públicas que respeitem o direito dos povos do campo, uma educação de qualidade no e do¹⁴ campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999, p.42).

¹⁴ Pelo exposto nos vários cadernos publicados da coleção “Por uma educação do campo”, que em 1999 era chamada “Por uma educação Básica do campo”, a terminologia “do e no campo” foi discutida várias vezes. Nos primeiros cadernos publicados da coleção a definição “do e no” aparecem simultaneamente nos textos, a questão central discutida era de que a Política de Educação do Campo tivesse o campo como centralidade, ou seja, que os conteúdos escolares fossem pautados pelo trabalho agrícola sem desconsiderar os conhecimentos científicos já sistematizados pela humanidade, mas também que vinculasse esses conhecimentos com as atividades agrícolas, portanto, que as escolas se localizassem no campo, mas também abordassem as contradições existentes na realidade do campo (Cf. KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2004).

1.5 Primeiras discussões sobre a Política de Educação do Campo

As reflexões realizadas durante o I ENERA pelo MST em 1997, que teve como tema central “Movimento Sem Terra: com escola, terra e dignidade”, assinalaram a necessidade da ampliação das discussões que o Movimento vinha realizando em torno da educação das escolas localizadas em assentamentos e acampamentos. Uma das definições tiradas naquele encontro partiu da provocação feita pela representante do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Ana Catarina Braga, ao desafiar as entidades promotoras do encontro em realizar uma articulação maior para discutir a temática da educação desenvolvida nas escolas localizadas no campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Em meados de 1998, o MST e outras entidades, dentre elas a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o MST, o UNICEF, a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB), pautados pelas demandas do I ENERA, realizaram a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (CNEBC). Este encontro deu origem à “Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, formada por um grupo de trabalho composto por representantes das entidades que haviam realizado a I Conferência. Como explicam Arroyo e Fernandes (1999), caberia a este grupo a função de organizar

uma coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica do Campo, o acompanhamento da tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE), o estímulo à realização de Seminários Estaduais e Regionais sobre Educação Básica do Campo e a articulação de Seminários Nacionais (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 4).

As discussões pautadas por esta temática deram origem, em meados de 1998, à expressão “educação básica do campo”¹⁵ que posteriormente passou a ser denominada de “educação do campo”. Segundo Caldart (2012, p. 257-264), a definição de “educação do campo” como uma prática social não “se compreende em sim mesma e nem apenas a partir das questões da educação”. Seu significado se liga à luta dos movimentos sociais, instituída pela história. Esta perspectiva pressupõe vincular a educação do campo a um projeto de

¹⁵ Cf. Oliveira e Campos (2012).

desenvolvimento agrícola, ancorado na “agricultura camponesa, na agroecologia, no trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola em áreas de Reforma Agrária” (CALDART, 2012, p. 263).

Para melhor compreender a instituição da Política de Educação do Campo, é necessário analisar alguns elementos da conjuntura do Brasil naquele período. As reformas econômicas iniciadas nos anos de 1990 compreenderam a intensificação das privatizações realizadas pelos governos de FHC (1995-2002), em que, as políticas sociais foram minimizadas agravando os problemas sociais. Assim, diante da necessidade de organização dos trabalhadores, o MST, entre outras questões, constituiu-se como um movimento de defesa dos direitos trabalhistas e de luta por melhores condições de vida aos trabalhadores. Este aspecto será aprofundado mais adiante.

1.6 Hipótese e questões de pesquisa

Os estudos realizados e a atuação junto à coordenação do setor de educação do MST/SC, assim como o trabalho realizado junto às escolas do campo permitiram elaborar a hipótese da presente pesquisa.

A educação discutida pelo MST, na realização do I ENERA, centrava-se nas experiências que vinham sendo realizadas, sobretudo, nas escolas de assentamentos e acampamentos, ligadas ao MST. Neste sentido, o encontro pontuou a necessidade da ampliação das discussões sobre o tema. Para isso, a estratégia era constituir uma articulação aglutinando forças para reivindicar do Estado ações educativas que levassem em conta os trabalhadores do campo, que almejavam construir uma sociedade socialista (CALDART, 2012). A participação de outras instituições tais como: a UNESCO, o Unicef, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a UnB, nas discussões educacionais, com outros interesses, mudaram os rumos das discussões que passaram a ser orientadas e discutidas com outros interesses, não apenas dos trabalhadores (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014). A educação discutida pelo MST, que se vinculava à luta pela terra e ao enfrentamento com o capital, foi reduzida à luta pelo acesso à educação escolarizada. De acordo com D’Agostini (2009), a educação do campo está centrada no camponês, no desenvolvimento social e humano do campo e dos seus sujeitos, distante, portanto, da proposta do MST, de uma educação de classe, pautada na luta pela terra e na superação do modo de produção capitalista.

Estas constatações nos orientaram a refletir sobre certos aspectos, tais como: existe diferença entre o que o MST pensava para a escola e o que foi normatizado como política pública? Qual o interesse do capital

com a educação desenvolvida nas escolas dos assentamentos? A normatização da Política de Educação do Campo representou avanços para a educação das escolas de assentamentos/acampamentos?

Nossa hipótese da pesquisa é de que a proposta de educação do campo concebida, defendida e reivindicada pelo MST ao Estado, na década de 1990, foi alterada ou ressignificada durante sua formulação como Política Pública, nos anos 2000, de modo que, embora seja, em parte, uma resposta do governo às demandas dos trabalhadores, contraditoriamente, contempla também interesses do capital sobre o campo. No desenvolvimento do trabalho, procuraremos demonstrar as evidências coletadas nesta pesquisa.

1.7 Procedimentos metodológicos

O período inicial delimitado para esta pesquisa foi o ano de 1996, porque as discussões sobre a educação do campo surgiram com mais força em 1996, com a reformulação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96* (BRASIL, 1996). Outro aspecto é o de que, embora o MST tenha sido fundado em 1984, as ações educativas adquiriram mais visibilidade e amplitude com a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998, pela *Portaria Nº10/98* (BRASIL, 2004a).

Essas questões podem ser evidenciadas no levantamento bibliográfico realizado no *Google Acadêmico*, com os descritores; *Estado, gestão, escola, Movimento Sem Terra, MST, educação do campo, política, governo, rede municipal, proposta pedagógica do MST, escola do MST, política pública, escola do campo, movimentos sociais, governo Lula*. Neste levantamento constatamos que a produção acadêmica sobre o tema teve início nos anos 2000 e foi crescendo ao longo da década. Neste balanço da produção, verificamos as abordagens, quais suas análises, a que conclusões os autores chegaram e como discutiram a relação entre MST e Estado, a proposta pedagógica do MST e a Educação do campo. Concomitantemente, pesquisamos e analisamos as principais legislações do MEC que regulamentaram a educação do campo como Política Pública; relatórios de reuniões da Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e da Articulação Nacional Por uma Educação do campo, além dos textos base da I Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo (CNEBC) e da II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC); e ainda textos do MST. Na análise documental, fez-se necessário considerar que:

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores (EVANGELISTA, 2009, p. 10).

No entendimento de Shiroma, Campos e Garcia (2005), os documentos sobre a política educacional precisam ser “adaptados” ao contexto local:

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p.430-431).

As reflexões extraídas dos documentos nos permitiram compreender melhor a gênese da Política de EdC e a dinâmica de suas transformações quando regulamentada pelo Estado como política pública, assim como compreender que os documentos precisam ser lidos para além de sua aparência (EVANGELISTA, 2009).

A pesquisa bibliográfica e documental foi complementada por três entrevistas, duas com dirigentes do setor de educação do MST de Santa Catarina e uma com ex-coordenador geral de Políticas de Educação do Campo, da SECADI/MEC. As entrevistas nos auxiliaram na compreensão das contradições que se fizeram e fazem presentes na efetivação da

Política de Educação do Campo e confirmaram as hipóteses que emergiram na análise dos documentos.

1.8 Organização do texto

Este texto é composto de outras quatro seções, além dessa Introdução. Na seção 2, *Estado e MST na Política de Educação do Campo: análises da produção acadêmica de 1996 a 2015*, identificamos e analisamos o debate que vem sendo realizado por meio das pesquisas e estudos sobre a relação entre a proposta de educação do MST, sua relação com o Estado e as reflexões sobre a Política de Educação do Campo, no período de 1996 – 2015. Buscamos evidenciar as discussões realizadas sob a ótica dos pesquisadores aqui reunidos. Trabalhamos com 68 textos, dentre eles, teses, dissertações e artigos, os quais demonstraram onde as pesquisas têm sido realizadas e quem vem pesquisando sobre esta temática. Este levantamento demonstrou que as análises sobre a educação do MST e a relação com o Estado têm sido tema de vários estudos e pesquisas, sendo compreendidas de maneiras diferentes. Ao refletir sobre a Política de EdC, constatamos divergências entre a compreensão e a análise desta política educacional.

Na seção 3, *Educação do Campo na década de 1990: elementos de contexto*, apontamos alguns aspectos conjunturais que têm norteado os rumos da educação no Brasil. Com esse estudo, apreendemos que as mudanças econômicas e políticas ocorridas nos últimos anos estão intimamente ligadas às demandas de expansão e desenvolvimento do capitalismo. Nesse contexto de reformas e reorganização do capital, muitas políticas educacionais foram criadas e/ou reformuladas, as quais se ligam à Política de Educação do Campo.

Na seção 4, *Educação do campo e a Política de Educação do Campo: marcas da resignificação do conceito*, sintetizamos o que os documentos oficiais (leis e decretos), evidenciam e ocultam sobre a Política de EdC. Com base na documentação do MEC/SECADI, nos textos discutidos nas duas Conferências Nacionais de Educação do Campo, nos relatórios do FONEC e em documentos do MST, percebemos que os textos sobre a política de EdC, são contraditórios e complexos, aspecto este, que dificulta e camufla sua compreensão. Ao todo, analisamos 11 documentos, sendo dois textos da Conferência Nacional de EdC; um da Articulação Nacional por uma EdC; um do MST; três do FONEC e quatro do MEC/SECADI, e destes últimos, um deles *Educação do campo: marcos normativos*, contém as legislações da Política de EdC compiladas, as quais regulamentam a Política de Educação do Campo.

Constatamos, nos documentos, que as discussões sobre a educação do campo realizadas pelos movimentos sociais foram sendo alteradas no processo de normatização; que a proposta educativa foi ressignificada pelo Estado quando instituída como Política Pública e que, em certa medida, se constituiu como uma política inclusiva. Conceitos como “diversidade”, “especificidade”, tornaram-se eixos na Política de Educação do campo e o trabalho que era conceito central na educação do MST, gradativamente, foi sendo substituído nos documentos que regulamentam a política de EdC.

Nas *Considerações Finais*, apresentamos a síntese do percurso desta pesquisa e indicamos que a educação do campo foi ressignificada pelo Estado, ao ser normatizada como Política Pública e que, em certa medida, ela se constituiu como uma política inclusiva, visto que, para a expansão e o desenvolvimento do capitalismo no campo, era necessário diminuir o índice de analfabetos, assim como qualificar a força de trabalho do campo.

2 ESTADO E MST NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA DE 1996 A 2015

Nesta seção, buscamos, por meio da revisão de literatura, identificar o que as pesquisas e estudos realizados entre 1996 e 2015 apontaram sobre a Política de Educação do Campo (EdC), a educação nas escolas do MST e sua relação com o Estado.

Apresentamos um balanço da produção acadêmica, indicando o que os pesquisadores têm discutido sobre esta temática. Buscamos compreender a relação entre a educação do MST; o Estado e a Política Pública da Educação do Campo.

2.1 Panorama geral dos textos selecionados

Para a realização do balanço, privilegiamos artigos científicos publicados e encontrados nos portais da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, trabalhos reunidos em anais das reuniões da Associação Nacional de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPEd-Sul), da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Selecionamos os que indicavam ter relação com nossa temática em seus títulos, resumos e palavras-chaves. Na sequência, examinamos os resumos dos textos, tomando cuidado para não excluir trabalhos que poderiam ser importantes para nosso estudo. Para fazer a pesquisa, usamos como referência 15 descritores combinados: *Estado, gestão, escola, Movimento Sem Terra, MST, educação do campo, política, governo, rede municipal, proposta pedagógica do MST, escola do MST, política pública, escola do campo, movimentos sociais, governo Lula*.

O objetivo deste balanço foi conhecer, por meio dos estudos e das pesquisas realizadas, aspectos e elementos discutidos sobre este tema, que permitissem evidenciar e compreender as contradições presentes nos textos e na temática. Este processo nos auxiliou na compreensão de conceitos, concepções, referências, metodologias e categorias de análise que os autores utilizaram em seus estudos sobre temas afins à pesquisa. Esta busca nos levou à seleção de 68 trabalhos distribuídos conforme mostra a Tabela 1 a seguir.

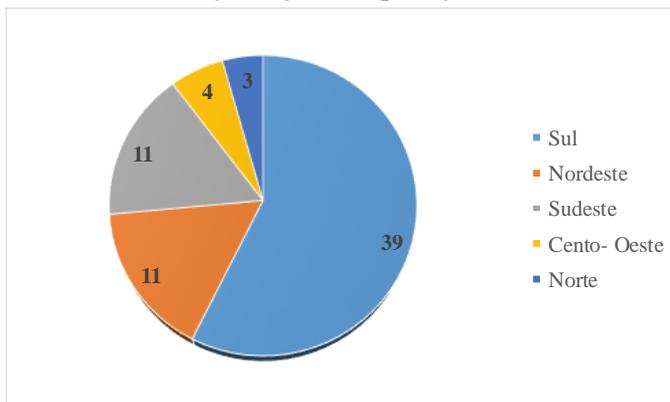
Tabela 1 – Quantidade de trabalhos selecionados por tipo de produção (1996 – 2015)

| TIPO DE PRODUÇÃO | QUANTIDADE |
|---------------------------------------|------------|
| Artigo em Periódico (<i>SciELO</i>) | 26 |
| Trabalho nos Anais da ANPEd-Sul | 05 |
| Trabalho nos Anais da ANPEd | 03 |
| Dissertações e teses (CAPES) | 32 |
| Eventos da Área | 02 |
| Total | 68 |

Fonte: Pesquisa em portais da *SciELO*, ANPEd, ANPEd-Sul e CAPES.

Com o objetivo de sistematizar as informações sobre essas produções selecionadas, organizamos os dados em um quadro (ver Apêndice A). Nele é possível verificar o título da produção, os autores, a natureza jurídica, a instituição do autor, o ano e a fonte.

Constatamos que as publicações selecionadas estão distribuídas nas cinco regiões do Brasil. Embora a quantidade de textos seja distinta, avaliamos esse elemento como importante, pois indica que a temática tem sido estudada em todas as regiões. Outro elemento que consideramos importante é que este tema vem sendo pesquisado e estudado por pesquisadores ligados, às universidades públicas.

Gráfico 1 - Distribuição Regional da produção (1996- 2015)

Fonte: *SciELO*, ANPEd-Sul, ANPEd e CAPES.

O Gráfico 1 indica que a maior parte da produção analisada tem origem em universidades da Região Sul do Brasil. Convém lembrar que

nossa busca pelos trabalhos abrangeu quatro portais, três de âmbito nacional e um específico da região Sul, o da ANPEd-Sul.

De maneira geral, percebemos que os trabalhos indicam questões importantes para a discussão, evidenciam contradições presentes na materialidade da sociedade que buscaremos demonstrar nos tópicos que seguem.

2.2 Primeiras reflexões sobre as produções acadêmicas selecionadas

Gostaríamos de destacar que, ao definir a base de dados e os descritores, corremos o risco de limitar a abrangência do levantamento dos estudos produzidos sobre o tema. No entanto, os trabalhos selecionados são uma amostra importante do que vem sendo estudado sobre a relação entre Estado e MST, a proposta pedagógica do MST e a Política de Educação do Campo.

Partimos do pressuposto de que a relação entre MST e Estado não acontece de maneira pacífica, isenta de conflitos, e que há contradições entre a proposta pedagógica do MST e a do Estado, as quais se expressam na vida das escolas públicas que atendem crianças oriundas de assentamentos e acampamentos da Reforma Agrária.

Elencamos eixos de análise que possibilitaram compreender melhor nosso tema de pesquisa, bem como identificar as reflexões que vêm sendo efetuadas pelos autores sobre esta temática. São três eixos: 1) a concepção de educação do MST; 2) o entendimento dos autores sobre o Estado e a relação com o MST; e 3) a Educação do campo e sua normatização como Política Pública. Nos próximos itens, discorreremos sobre eles.

2.2.1 A Concepção de Educação do Movimento Sem Terra

Um eixo de análise que gostaríamos de destacar é a discussão que os autores selecionados realizam sobre a proposta educativa pensada pelo MST para as escolas de assentamentos e acampamentos. Partimos do pressuposto de que a educação entendida como formação humana não acontece apenas na escola, ela ocorre nas relações sociais em diversos espaços e instituições da sociedade. Nesse sentido, é preciso pensar sobre a educação desenvolvida nas escolas ligadas ao MST, compreendendo-as como escolas públicas geridas pelo Estado, permitindo refletir sobre as contradições que nos motivaram em nossa pesquisa.

Na visão de Caldart (1999, p.61), integrante do Setor de Educação do MST, os Sem Terra entendem a educação como um processo histórico que começa a ser percebido no período de acampamento. Nesse sentido, o estudo é elemento importante para o MST: “A luta pelo direito à escola começou praticamente junto com a luta pela terra no MST”. Nos escritos da autora, fica evidente que o MST não atribui à escola o papel de resolver os problemas sociais, mas “é um elemento fundamental nos processos de transformação social” (CALDART, 1999, p. 64).

Na mesma direção, Sapelli (2013, p.194) afirma que para o MST a “educação é um processo permanente e pode contribuir para produzir insubordinação e perspectiva de futuro”.

Sob esta concepção, a educação, segundo Santos (2010, p. 69),

Ultrapassa as paredes da escola: Educação não está vinculada apenas a uma estrutura física, aos conteúdos programáticos e aos certificados, ou seja, ao escolar, mas a própria inserção na luta social é uma oportunidade de formação dos sujeitos inseridos no MST. Os espaços educativos são alargados, tendo em vista que a educação não fica restrita a uma instituição que visa à preparação técnica para qualificação e a colocação no mundo do trabalho, mas apresenta-se como esfera humanizadora.

Em 2004, ao completar 20 anos, o MST realizou um balanço sobre sua atuação. No texto organizado por Ribeiro *et al.* (2004), encontramos uma reflexão sobre o percurso construído pelo MST no período e sobre a construção de sua proposta pedagógica. Nele fica evidente a vinculação da educação com um projeto de transformação social que está voltado à formação humana, que vincula a luta e a organização como espaços coletivos e educativos.

Falando sobre o assunto, Ribeiro *et al.* (2004, p. 14) assinala que:

Aprendemos que o processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, e preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça, felicidade. Buscamos refletir sobre o conjunto de práticas que faz o dia a dia dos Sem Terra, e extrair delas lições de pedagogia, que permitem qualificar

nossa intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas. Aprendemos também que a escola deve fazer parte deste processo; buscamos refletir sobre a pedagogia de uma escola que assume o vínculo com esta luta e este Movimento.

No excerto, a autora mostra a vinculação da proposta educativa do MST com a luta pela conquista da terra, e nesse sentido, a escola se vincula à materialidade da vida, ou seja, às contradições presentes na sociedade, demonstrando que para o MST a escola é parte da vida das famílias e sua função é maior, vai além de apenas ensinar a ler e calcular.

Para Gehrke (2014) e Leineker (2012), a educação do MST “se aproximou da herança de Paulo Freire, retomando experiências de trabalho, em educação efetuadas na Rússia, após a Revolução Bolchevique. Dentre elas, destacaram-se as obras de Pistrak e Makarenko” (LEINEKER, 2012, p.30). Sobre esta questão, Sapelli (2013) menciona que o MST teve forte influência

da corrente cristã católica, pela via da teologia da libertação e da CPT, decorre daí sua identificação com Paulo Freire, educador com marca cristã, como da corrente marxista, pela via de intelectuais que se aproximaram do Movimento, daí sua identificação com teóricos soviéticos, do período da Revolução Russa (SAPELLI, 2013, p.189).

Como expressa Bahniuk (2008; 2015), a educação do MST não tem apenas o papel da escolarização, está ligada à necessidade da formação de militantes e de intelectuais orgânicos. A autora assegura ainda que, a expectativa do MST em relação à escola, é a de que ela seja diferente da escola capitalista:

Identificamos que as expectativas do MST para com as escolas pressupõe alterar a lógica da escola capitalista, confrontando-se com seus objetivos, formas e intencionalidades. É uma escola que se articula ao projeto de formação humana expresso nos princípios da educação do MST. Desta forma, tem como um de seus objetivos a formação da consciência de classe de militantes para a transformação social e, especificamente, intenciona ajudar a classe trabalhadora a apropriar-

se dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, auxiliando na compreensão das contradições da realidade em que estão inseridos. Objetiva também que essa escola estabeleça vínculo orgânico com o MST e que tenha o trabalho, a prática social, a organização coletiva e o valor do estudo como suas balizas fundamentais (BAHNIUK, 2008, p.101).

Nesta perspectiva, Cicerato (2008, p. 4) assinala que o MST procura vincular a escola à vida das famílias, tendo como base os princípios pedagógicos e filosóficos do Movimento. Neste processo a participação dos sujeitos envolvidos na escola é elemento importante. Em vista disso,

o MST procura mudar a forma e o conteúdo da escola para fazer dela um dos espaços de criar condições de produção e de apropriação do saber construído também em suas ações políticas e produtivas. Nela, a ação pedagógica deve buscar transformar estruturas e a própria função social da escola atual a partir da autogestão, onde o controle da vida escolar é feito pelos sujeitos imediatos da ação educativa. [...] A escola precisa estar integrada à vida do acampamento ou assentamento, baseada na dimensão educativa do trabalho e da cooperação. Para que esta educação se viabilize a escola deve pautar-se nos princípios filosóficos do Movimento que se referem aos conceitos sobre homem e sociedade (CICERATO, 2008, p. 4).

A proposta educativa do MST, apontada pelos autores, demonstra a vinculação da educação ao trabalho coletivo, ao estudo e à luta, aspectos que reforçam a escola como parte da vida, pois está inserida na sociedade, com conflitos e contradições.

Por sua vez, Cicerato (2008), embasada em Caldart (2004), assinala que alguns estudos afirmam que na prática a concepção pedagógica do MST não se efetiva, pois muitas famílias assentadas não concordam com as propostas do MST.

Isso mostra que as discussões realizadas ou pensadas pelas lideranças do MST, não são necessariamente aceitas por todas as famílias. Com isso, concordam Souza (2008) e D'Agostini (2009) ao afirmarem que as produções do MST sobre educação, em muitos casos, não chegam

à escola ou, quando chegam, há dificuldade por parte de alguns professores na compreensão das discussões. Algumas Secretarias de Educação dos municípios onde as escolas estão inseridas não reconhecem a proposta educativa do MST e mesmo nas escolas existem dificuldades, pois atualmente, os professores que trabalham nas escolas não são indicados pelo MST, são escolhidos por editais¹⁶, que selecionam professores para toda a rede, seja ela municipal ou estadual, e diante disso, muitos dos que trabalham nas escolas de assentamentos desconhecem a concepção de educação do MST.

Sem negar as críticas tecidas aos movimentos sociais, Marcon (2008) enfatizou a importância da proposta pedagógica defendida pelo MST, a qual está pautada em princípios que, no entendimento do autor, são fundamentais para a formação do ser humano:

Experiência desenvolvida pelos Movimentos sociais, especialmente pelo MST, permite pensar uma educação pautada em princípios que são fundamentais, independente das práticas educativas desenvolvidas pelos movimentos, por vezes muito questionada. Entre esses princípios pode-se destacar a relação prática e teoria, a realidade como base da produção do conhecimento, a vinculação orgânica entre processos educativos, políticos e econômicos, a vinculação entre educação e cultura, a gestão democrática, a constituição de coletivos pedagógicos, a formação permanente de educadores, a preparação para a pesquisa e a combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MARCON, 2008, p. 8).

Alguns autores, como Cicerato (2008), Caldart (1999) e Marcon (2008), compreendem que as contradições devem ser entendidas como parte de um processo. A escola precisa ser compreendida, segundo esses autores, como parte importante na formação de sujeitos críticos, com capacidade de pensar ações tanto para o presente como para o futuro.

¹⁶ Estamos nos referindo ao Estado de Santa Catarina, onde os editais que selecionam os professores para trabalhar na rede estadual e nas redes municipais de ensino são para atender todas as escolas, independentemente de sua localização. Há Estados do Brasil como, por exemplo, o Paraná, que possuem editais específicos para professores das escolas localizadas no campo, mesmo assim não são escolhidos pelo MST (PARANÁ, 2014).

Contudo, segundo os mesmos, é necessário que a relação entre escola e as políticas voltadas à educação sejam vinculadas às práticas do MST:

A escola pode se constituir num espaço importante de resistência à dominação e à massificação tão presente na sociedade atual. Ela pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e cidadãos capazes de projetar ações não apenas no presente, mas também para o futuro. Para tanto, há que aprofundar as relações entre a escola, as políticas educacionais e os movimentos sociais populares (MARCON, 2008, p.14).

Este processo, segundo Dalmagro (2010), exige dos educadores mais estudo e trabalho. Para Vendramini (2006), o projeto educacional do MST está ligado a um projeto político de transformação social que vincula luta e organização coletiva, mediada pelas relações sociais presentes internamente no MST, como externamente, na sociedade, isto é,

no processo de luta, de organização, de trabalho, de cooperação e de vida dos Sem Terra ligados ao MST, é possível perceber que a educação é expressão de todas essas dinâmicas construídas coletivamente, ou seja, ela é constituída pelas relações, mas é também constituinte (VENDRAMINI, 2006, p. 30).

Neste mesmo sentido, Santos (2010, p. 68) afirma que a vinculação da luta e da organização são elementos presentes na proposta pedagógica do MST: “Destaca-se que, para além da terra, a educação é um forte componente das lutas e das conquistas que compõem um amplo processo, que envolve massificação, organização interna e políticas públicas para o campo”. Dalmagro (2010) assegura que, o MST tem como propósito educar para a transformação social, por isso vincula a educação ao trabalho:

O MST educa para a transformação porque relaciona a imediaticidade dos fatos com a totalidade em que nos encontramos. Ele é expressão de um todo e o processo formativo ali gerado – que inclusive é expressão de suas particularidades – reflete as profundas contradições sociais que têm por base o trabalho, as classes

sociais que se definem por sua posição no processo de trabalho (DALMAGRO, 2010, p. 217-218).

Outro elemento importante enfatizado por Dalmagro (2010) e D'Agostini (2009) refere-se ao fato, de que as contradições da sociedade capitalista estão inseridas nas práticas pedagógicas do MST que, embora busquem estar fundamentadas nos valores socialistas e humanistas, do trabalho como princípio educativo, da solidariedade, da coletividade, precisam superar o imediatismo e o praticismo do cotidiano da escola. Segundo as autoras, apesar das concepções do MST estarem embasadas teoricamente no marxismo falta, ao movimento, aprofundamento teórico para avançar na efetivação de uma “práxis revolucionária”.

Para Dalmagro (2010), as escolas ligadas ao MST têm um entendimento restrito da ligação entre escola, movimento social e luta. No entendimento da autora, a escola e as práticas educativas realizadas nela, devem ser vinculadas à luta social dos trabalhadores, construída historicamente. Dalmagro (2010) assim se posiciona:

A pesquisa que realizamos nos permite afirmar que há uma tendência a que escolas ligadas ao MST desenvolvam uma perspectiva apologética ao Movimento, com um entendimento restrito da ligação da escola com a luta e o movimento social. Além dos vínculos imediatos e concretos que essa proposição inclui, é preciso considerar os vínculos mais amplos da escola com a prática e a luta social, para não correremos o risco de perder uma importante função escolar, qual seja, a de buscar ir além das aparências, que não dispensa a crítica, a teoria e a conexão entre o local e imediato e o geral e universal. A Pedagogia do Movimento¹⁷, não pode, em nosso entendimento, emergir da prática imediata das escolas e nem ter por base a síntese de diferentes teorias pedagógicas, mas partindo da prática das escolas superá-las dialeticamente, fundamentando-se na teoria educacional e

¹⁷ Ao falar em “Pedagogia do Movimento” a autora está se referindo às práticas pedagógicas realizadas nas escolas do MST, que passaram a ser chamadas de “Pedagogia do Movimento”; tais reflexões podem ser melhor compreendidas no livro Pedagogia do Movimento Sem Terra, o qual resulta da pesquisa de doutorado de Caldart (2004) (DALMAGRO, 2010).

pedagógica emancipatória (DALMAGRO, 2010, p. 220).

D'Agostini (2009) e Dalmagro (2010), embora façam críticas à concepção pedagógica do MST, afirmam que ela se apresenta como forma de resistência no campo da educação. De acordo com as autoras, a concepção pedagógica do MST possui aspectos voltados à emancipação humana e à superação da escola capitalista.

Manifestando-se sobre o tema, Araujo (2007, p. 305) agrega que, “com relação a educação e ao conhecimento, constatou-se que para o MST, o acesso ao conhecimento é tão importante quanto o acesso à terra”. D'Agostini (2009, p. 96) amplia a reflexão sobre esse tema:

Até hoje a proposta de educação do MST é a que apresenta uma forma mais contundente de resistência no campo da educação, podendo ser reconhecida em seus princípios, concepções e práticas pedagógicas a possibilidade de confronto e de superação da escola capitalista. Isto fica ainda mais evidente quando se busca consolidar a teoria do conhecimento materialista histórico dialético para ler a realidade, criticá-la e buscar sua superação, tendo no horizonte histórico o projeto socialista.

Alguns autores, dentre eles: D'Agostini (2009), Dalmagro (2000; 2010), Dal Ri; Vieitez (2004) e Bahniuk (2015), discorrem sobre a importância do vínculo entre trabalho e educação, defendido pelo MST. Esses autores apontam que o trabalho como princípio educativo, para o MST, embasado na concepção de Pistrak, assume importância quando a educação se relaciona e, é vinculada entre “ensino e trabalho e ensino e produção.” (D'AGOSTINI, 2009, p.120). O trabalho como princípio educativo, desenvolvido por Pistrak (2000), está ligado às práticas pedagógicas, não está preocupado com a aquisição de técnicas e com a compreensão dos manuais, mas deve se tornar a base do estudo na escola.

Ao se referir à proposta educativa desenvolvida nas Escolas Itinerantes¹⁸, Sapelli (2013. p. 203) menciona que o trabalho como

¹⁸ Escolas Itinerantes é a denominação dada às escolas situadas nos acampamentos do MST, itinerante, porque, se o acampamento muda de lugar, a escola também se muda junto com as famílias Sem Terra, os educadores, as crianças e toda a estrutura física da escola. Segundo Camini (2009, p.114), o

princípio educativo, defendido pelo MST, tem fragilidade, pois, “parece ignorar o caráter alienador do trabalho e, portanto, desumanizador, o que impede de considerá-lo educativo se entendemos educação como processo de humanização”. A autora afirma ainda, que não é possível “negar a contradição entre trabalho e capital quando analisamos a educação” (SAPELLI, 2013, 185-186). Bahniuk (2015, p. 244); nesta mesma direção, também se referindo às Escolas Itinerantes, menciona que, em muitas escolas “o trabalho não entra de fato na estrutura e na organização da escola, expressando-se em momentos pontuais”, como na horta escolar, atividades de limpeza e embelezamento, realizados nas escolas dos acampamentos.

Segundo Dalmagro (2010; 2000), a relação entre educação e trabalho é mediada pelas classes sociais, pois “pensar no trabalho como princípio educativo, pressupõe pensar o trabalho não submetido à lógica do capital” (DALMAGRO, 2000, p. 24). Para a autora, isso se materializa no MST pela participação dos sujeitos que compõem a escola nas definições de temas e conteúdos e na organização de atividades educativas, vinculando-as com o trabalho:

A formação de novos sujeitos sociais exige, no trabalho com a totalidade do ser humano, uma organização escolar que a promova, em outros termos, o tipo das relações estabelecidas precisa levar à experimentação de outras bases nas relações humanas: de efetiva democracia e participação, solidariedade, autonomia. Entende-se, portanto, que os sujeitos que compõem a escola – educandos, educadores, comunidade - deverão ser ativos em fazê-la. A escola não pode ser imutável, com uma estrutura fechada dada pelo Estado, pelo diretor ou pelos professores. Portanto, na escola idealizada pelo MST existem diversos espaços de gestão ou instâncias de debate e decisão voltados aos diferentes sujeitos (DALMAGRO, 2010, p. 228).

termo “escola Itinerante é encontrado em outros momentos da história da educação brasileira”. Camini, em sua tese de doutorado, aponta que a escola itinerante busca romper com o paradigma de escola burguesa, pois “a escola itinerante é uma escola que caminha com seus sujeitos, que não nasce para inviabilizar a luta, mas para acompanhá-la” (CAMINI, 2009, 238). Cf. Camini, 2009; Bahniuk, 2008, 2015; Sapelli 2013.

Caldart (2004) assinala ainda que, ligada ao trabalho como princípio educativo, está outra matriz formativa que a autora denomina de “luta social”, a qual vincula a luta com a formação humana, Bahniuk (2015, p.166) em outras palavras, acrescenta que “reconhece ser a luta educativa, imersa de significados pedagógicos, como por exemplo, de que somente a luta pode alterar substantivamente a vida dos trabalhadores”. Assim,

[...] observamos que lutar pela escola compreendida no interior da rede oficial de ensino traz consigo contradições que precisam ser enfrentadas pelo MST, pois ficando imersas no plano da institucionalidade, as práticas educativas tendem a se tornarem mais conservadoras. No campo da estratégia, o financiamento das escolas do MST, por meio do Estado, pode ser uma alternativa, porém é necessário que se tenha clareza do fim que se pretende chegar, afim de não apenas reproduzir a funcionalidade do Estado na escola. Isso significa dizer que a escola deve ser autogestada pelos acampados, educadores e educandos e não por normatizações legais (BAHNIUK, 2015, p.166).

Para a autora (BAHNIUK, 2008), as escolas do MST apresentam-se como contraponto à escola capitalista, na medida em que buscam superar a fragmentação do conhecimento, vivenciam a auto-organização dos estudantes, o trabalho coletivo, e em certa medida se articulam com a luta da classe trabalhadora.

Sobre esta questão, Tilton (2010), embasado em Mészáros (2005), argumenta que é necessário a implementação de um projeto de educação contra hegemônico. Para o autor este projeto está em construção e pode ser evidenciado na educação do MST e na educação do campo, ambas compreendidas como parte de um processo histórico:

Fica evidente que um projeto educacional contra hegemônico deve constituir-se como alternativa concreta. Nossa compreensão é de que essa alternativa está em construção na experiência histórica do MST, e que na educação do campo, as experiências educacionais deste movimento de luta social são a “alternativa concreta abrangente” que deve ser resgatada para a formulação teórica da

educação do campo, com base na experiência histórica do movimento socialista mundial e com a constante análise do conjunto das demais experiências, tanto da classe trabalhadora, quanto da classe burguesa. A teoria marxista da educação e a pedagogia socialista podem contribuir decisivamente para este projeto (TITTON, 2010, p.202).

A educação do MST, por vezes, é entendida como sinônimo da Educação do Campo, por apresentar aspectos semelhantes e estar voltada às escolas do campo. Segundo Caldart (2007), ao longo da história, a concepção de escola do MST foi tratada com diferentes nomenclaturas: *Escola Diferente; Escolas de Assentamentos; Escolas do MST; Pedagogia do MST e Escolas Públicas do Campo*. Para Dalmagro (2010), a educação do MST, compreendida como processo histórico, tem características que podem ser identificadas em cinco períodos que se ligam ao contexto geral do MST em cada época e que são denominados pela autora de: *Constituição da questão escolar; Consolidação da proposta de escola; Da escola a educação no MST; a Manifestação e “crise” da escola; Tentativa de retomar a escola do MST*. Nas suas palavras:

Vimos a construção de um projeto educacional que vai da junção de elementos de uma “escola diferente” à construção de uma sólida proposta de educação das escolas de assentamentos, do MST, de classe e posteriormente Escolas do Campo. No desenvolvimento cronológico dessas realizações caracterizamos cinco períodos na educação do MST que expressam diferentes momentos e características (DALMAGRO, 2010, p. 274).

Pelo exposto, evidenciamos que o projeto de educação defendido pelo MST vem sendo influenciado pelas mudanças sociais, econômicas e políticas da sociedade, assim como pela aproximação com o Estado, elemento este que precisa ser melhor compreendido.

Os limites da formação dos professores que trabalham nas escolas de assentamento foram apontados por alguns autores (D’AGOSTINI, 2009; DALMAGRO, 2010; CICERATO, 2008) como problemas vivenciados nas escolas do campo ligadas ao MST, aspecto que passamos a abordar na sequência deste texto.

2.2.1.1 A formação de professores e as práticas pedagógicas das escolas de assentamentos/ acampamentos

A formação de professores das escolas de assentamentos é apontada por Tilton (2006), Caldart (1997) e Pizzeta (1999) como uma necessidade que surge ainda na década de 1990, quando o MST percebe a importância da escola e a necessidade de pensar uma formação diferente da desenvolvida pelo Estado. Tilton (2006, p. 46) afirma que “exige-se que os professores sejam constantemente educados, capacitados pedagógica e politicamente pelo que há de mais avançado tanto pelo Movimento quanto pela teoria educacional”. Segundo o autor, para o projeto de formação do MST,

não basta que se destaquem algumas diferenças em relação ao projeto de formação do capital, mas que o conjunto das diferenças implementadas indique a alteração da formação material que incide sobre o processo de formação pelos seus nexos e determinações do modo de produção (TITTON, 2006, p. 74).

Para Sapelli (2013, p.70), a preocupação do MST iniciou-se com a escolarização das crianças, sendo ampliada aos jovens e adultos e à formação dos educadores, elementos que, para a autora, indicam que “a educação tem um papel importante nesse processo, principalmente no que se refere ao acesso ao conhecimento”. Além da formação escolarizada dos professores, a autora, referindo-se aos professores das Escolas Itinerantes, aponta que o MST preocupa-se com a formação continuada dos educadores, mas esbarra nos recursos financeiros, que são limitados e insuficientes. Mesmo com esses limites, segundo Sapelli (2013), o MST se organiza e busca formas independentes de promover encontros formativos, porém “mesmo com tanto esforço, percebemos que a formação continuada acaba não acontecendo, pois não há continuidade que possa levar a um aprofundamento e há rotatividade muito grande dos educadores” (SAPELLI, 2013, p.166).

Os professores que trabalham nas escolas ligadas ao MST são contratados pelo Estado/municípios e recebem orientação destes e também do movimento; na maioria dos casos, têm formação e experiências de trabalho em escolas de ensino regular, e dessa maneira, formar um professor coerente com a proposta de educação do MST é um desafio.

Os limites na formação dos professores que trabalham nas escolas de assentamentos¹⁹ são apontados por D'Agostini (2009) como um aspecto que tem dificultado a implementação da concepção pedagógica e dos princípios do MST nas escolas:

Os princípios educativos na maioria das vezes são tratados nas escolas de forma mecânica e desarticulada, pois esta articulação exige a compreensão da teoria do conhecimento, ou seja, de como o homem humaniza-se e como o homem produz conhecimento sobre a realidade” (D'AGOSTINI, 2009, p.146).

Para D' Agostini (2009), essa dificuldade se dá pela falta de determinados conteúdos, ou pelo conhecimento limitado dos professores. Nesta mesma direção Sapelli, (2013, p.191), assevera que os “limites impostos à concretização” da concepção educativa do MST “vão desde a garantia das condições materiais para fazê-lo até os processos de formação dos educadores e o comprometimento com essa proposta”. Para a autora, o MST não se preocupa apenas com os processos de formação escolar/formal, mas sim, “com o processo de formação política dos militantes, fora da estrutura escolar” (SAPELLI, 2013, p.193). Pizzeta (1999, p.73), ao abordar o tema da formação continuada dos professores, afirma, que sua vinculação com a organicidade do MST “altera a práxis do professor que atuam em escolas de assentamentos”. Sobre esta questão, Cicerato (2008, p. 1103) expõe que os professores não estudam temas da realidade dos trabalhadores do campo, assim a “prática pedagógica em muitos casos se torna um exercício de aprendizagem”. Na concepção de Santos (2010, p.103),

a formação de professores no MST tem sido uma das principais preocupações, visto que a educação é um dos meios utilizados para a construção da identidade cultural do Sem Terra. Uma das especificidades da matriz educacional do MST é

¹⁹ Os professores que trabalham nas escolas de assentamento de Santa Catarina têm recebido uma formação bastante fragmentada e aligeirada. A grande maioria dos professores que trabalham nas escolas de assentamentos de SC fazem cursos de graduação a distância (EaD), conciliando as atividades de trabalho com o estudo. Os professores que fazem cursos de graduação ligados ao MST, na atualidade, não são a maioria que trabalha nas escolas e em muitos casos, o curso não influencia na maneira de trabalhar em sala de aula (ENTREVISTA B).

que o professor, geralmente seja também um sem-terra, que constrói o seu processo identitário de militante e educador dentro do próprio Movimento.

Nesta mesma direção, Pizzeta (1999, p. 39) compreende que a formação de professores e a organicidade do MST são elementos “fundamentais para a implantação da proposta pedagógica e para o avanço do processo educativo em escolas de assentamentos”. Outro aspecto apontado pelo autor é o de que os professores “devem conhecer profundamente a realidade do assentamento e do MST, de uma forma geral, a realidade nacional e internacional, para poder desenvolver uma práxis educativa, cuja base compreenda este contexto sócio histórico” (PIZZETA, 1999, p. 225). O autor propõe que os professores tenham uma formação politécnica, que envolva o conhecimento historicamente construído, assim como o conhecimento específico das disciplinas escolares.

A preocupação com a formação de professores é apontada também por Dalmagro (2010), Bahniuk (2008; 2015) e Santos (2010), as quais afirmam que este tema está bastante presente nas reflexões do MST que, ao longo dos anos, desenvolveu parceria com Universidades no intuito de pensar uma formação que estivesse mais próxima da realidade dos estudantes do campo.

Em seus estudos, Titton (2006), chama atenção sobre as parcerias que o MST tem realizado com a universidade, pois esse reconhecimento faz com que os cursos estejam “adequados à legislação que regula os cursos oferecidos por estas instituições” aspecto que, para o autor, resulta em “posições antagônicas”, as das universidades e os dos movimentos sociais. Ele afirma:

Que mesmo com o Movimento Social apresentando uma concepção pedagógica progressista, já no processo de formulação do projeto dos cursos, passa por um processo de “adequação legal” para que possam ser aceitos em tais instituições, ou seja, passam a uma adequação para não romper com as determinações que o capital impõe para a formação, já que o papel central das instituições do estado burguês é a reprodução do próprio regime burguês (TITTON, 2006, p. 82).

O autor compreende que este processo não acontece de maneira linear e que embora este aspecto seja central nesta discussão, as contradições do próprio sistema capitalista têm possibilitado que muitos cursos de graduação em parcerias com as universidades busquem realizar uma formação crítica, que articule os “processos de formação com o trabalho socialmente útil” (TITTON, 2006, p. 100).

Pensar a formação dos professores vinculada às demandas de formação dos trabalhadores apresenta-se como um aspecto importante da implementação da proposta pedagógica defendida pelo MST.

2.2.1.2 Síntese dos elementos analisados pelos autores

Evidenciamos, nos textos, uma convergência entre os autores sobre a discussão da educação defendida pelo MST. Sapelli (2013) e Bahniuk (2015) assinalam que as escolas ligadas ao MST, especificamente as Escolas Itinerantes, têm o trabalho como princípio educativo, mas este tem se limitado a atividades pontuais e específicas das escolas, tais como horta escolar e atividades de limpeza e embelezamento (BAHNIUK, 2015).

Por sua vez, D`Agostini (2009), Dalmagro (2010) e Cicerato (2008) mencionam que a dificuldade de efetivação da proposta de educação do MST se dá devido às interferências do Estado nas ações educativas das escolas. Para que a proposta educativa do MST seja implementada nas escolas de assentamentos/acampamentos, os professores exercem papel significativo, e nesse sentido, pensar a formação desses professores é apontado pelos autores (D`AGOSTINI 2009; DALMAGRO, 2010; CICERATO, 2008; TITTON, 2006) como aspecto importante.

2.2.2 O entendimento dos autores sobre o estado e a relação com o MST

Pensar sobre o Estado e seu papel ao longo da história é elemento importante para analisar a sociedade. Com base em Marx e Engels (1999, p.37), compreendemos o Estado como resultante das relações sociais estabelecidas na sociedade civil. Segundo Lenin (1918), o Estado é produto da sociedade em um determinado estágio de desenvolvimento:

O Estado aparece precisamente no momento e na medida em que, objetivamente, as contradições das classes não podem ser conciliadas. E inversamente: a existência do Estado, prova que as contradições

das classes são inconciliáveis. [...] Se o Estado nasce pelo fato das contradições das classes serem inconciliáveis, se ele é um poder que se situa acima da sociedade e que se lhe torna cada vez mais estranho, é evidente que a emancipação da classe oprimida é impossível, não só sem uma revolução violenta, mas ainda sem a superação do aparelho do poder o Estado (LENIN, 1918, p. 9-11).

De acordo com Verdério e Borges (2010), um dos papéis do Estado é o de criar mecanismos que administrem as contradições geradas pela relação capital e trabalho, para obscurecer o caráter de classe que ele possui. Este processo, segundo os autores, acontece por meio da efetivação de políticas públicas: “As Políticas sociais emanadas pelo Estado, atuam na perspectiva estratégica de minimizar as contradições geradas pelo sistema capitalista [...], como elementos centrais para ampliação e reprodução do capital” (VERDÉRIO; BORGES, 2010, p.7-8).

Nessa mesma perspectiva, Bahniuk (2008) afirma que o Estado, aparentemente, não representa interesses específicos, porém, em sua essência, mantém a reprodução do capital, utilizando, se necessário, ações coercitivas:

O Estado que na aparência apresenta-se como representante universal e como uma instituição isenta de interesses específicos, é um organismo essencial para manter a reprodução do capital, buscando, através de práticas coercitivas, a sustentação do consenso social, para isso se utiliza da violência, quando necessário. Neste contexto, a educação pública tornou-se um direito consentido pelo Estado às classes trabalhadoras (a partir de suas pressões), sendo que as escolas são instituições mediadas pelo poder do Estado e, conseqüentemente de manutenção do capital (BAHNIUK, 2008, p. 136).

Na análise de Bahniuk (2008), a educação pública e a escola devem ser entendidas como instituições mediadas pelo Estado e que, dessa maneira, buscam atender também aos interesses do capital. Diante disso,

a autora enfatiza que a relação entre Estado e os movimentos sociais²⁰ é contraditória, pois, ao mesmo tempo em que o MST questiona a propriedade da terra, por meio das ocupações, luta pelo direito das crianças Sem Terra terem acesso à educação pública que é instituída pelo Estado:

As questões que aqui problematizamos dizem respeito às contradições que emergem desse encontro de lógicas antagônicas: a lógica de manutenção e reprodução do sistema capitalista – do Estado –, e a lógica da transformação social – do Movimento Social. Essas contradições ficam evidenciadas pelas ações do MST, as quais buscam romper com a legalidade institucionalizada através da forma subversiva da ocupação de terras, e da constituição de acampamentos, ao mesmo tempo em que lutam pela incorporação de uma instituição de controle estatal nesses espaços (no caso, de escolas da rede oficial de ensino). Dito de outra forma, o MST questiona as bases da propriedade privada pelos instrumentos de legalidade decorrentes da forma Estado nas relações sociais capitalistas, por meio das ocupações de terras, buscando construir espaços em que a coerção do Estado não seja determinante (BAHNIUK, 2008, p. 138).

A autora aponta que a estrutura e a organização das Escolas Itinerantes, na atualidade, proporcionam um maior controle, por parte do Estado, das práticas e ações desenvolvidas pela escola. Isso se manifesta nas escolas de diferentes maneiras, que vão desde o registro dos conteúdos trabalhados até a organização do funcionamento da escola, que muitas vezes fica refém do transporte escolar e das condições climáticas. As dificuldades na estrutura física e a falta de recursos didáticos são aspectos que limitam as possibilidades das escolas de realizar

²⁰ Bahniuk (2008), em sua dissertação de mestrado, compreende que o MST é um Movimento Social; em seu texto, muitas vezes, ao mencionar Movimentos Sociais, estava se referindo ao MST, haja vista que seu estudo tem como objeto as Escolas Itinerantes. Escolas organizadas pelo MST, efetivadas nos acampamentos, quando as famílias ainda se encontram vivendo em barracos de lona (BAHNIUK, 2008).

ações/atividades para além da sala de aula e dos conhecimentos já sistematizados. Sobre isso, Sapelli (2013, p. 290) afirma que:

Quando o MST toma pra si a tarefa de propor e organizar uma escola diferente o faz buscando, num espaço de contradição, brechas para criar movimento na direção de construir uma consciência diferente sobre as relações sociais, sobre a produção da vida, de construir práticas para exercitar a crítica, a cooperação, o trabalho cooperativo, mas como não tem recursos para fazê-lo, o faz pela via do Estado, que comprometido com os interesses da classe dominante, limita, dificulta e até impede o avanço dessa tentativa.

Marcon (2008) assevera que os movimentos sociais devem ser compreendidos como parte da sociedade. Contudo, por serem movimentos de luta, com autonomia política e financeira e por terem consciência social da necessidade da organização dos trabalhadores, têm mais condições de questionar o papel do Estado e os limites da escola.

Distantemente dos espaços de educação formal, os movimentos sociais têm, de modo geral, mais liberdade para questionar os entraves burocráticos, o papel do Estado e os limites da escola enquanto instituição educativa. Por serem menos dependente das exigências das políticas educacionais de âmbito federal, estadual e municipal, bem como daquelas definidas por organismos transnacionais (MARCON, 2008, p. 1).

Ao discorrer sobre a relação entre os movimentos sociais²¹ e o Estado, Munarim (2008) aponta que são instituições com interesses distintos, contudo, para o autor, é possível estabelecer “diálogo” entre os Movimentos e o Estado. O autor aponta como resultado deste “diálogo”

²¹ Munarim (2008) utiliza a expressão movimentos sociais de maneira bastante generalizada; no decorrer do texto, define movimentos sociais como sendo o MST, por vezes, amplia e define movimentos sociais como as organizações e mobilizações ligadas a vários Movimentos Sociais, os quais passaram a participar das reivindicações da Política Pública de Educação do Campo. Por não ter uma definição clara, quando mencionamos o termo movimentos sociais, vinculado a este autor, utilizaremos a definição MST (MUNARIM, 2008).

a normatização, pelo Estado, da Política de Educação do Campo. Munarim (2008) assegura ainda que, com o governo Lula (2003-2010), abriu-se a possibilidade de estreitar a relação entre MST e o Estado. Esta relação teria possibilitado um “diálogo” mais próximo entre “sociedade civil” e Governo.

Assim como Munarim (2008), Martins (2004) também expressa a possibilidade do estabelecimento de relação entre o Estado e os movimentos sociais, como meio para o desenvolvimento de ações voltadas aos interesses dos trabalhadores do campo. Para Martins (2004), esta relação pode ser estabelecida por meio da gestão escolar, na medida em que a comunidade participa da escola, constituindo-se, segundo o autor, em uma gestão escolar democrática.

Bahniuk (2008), ao contrário de Munarim (2008) e Martins (2004), construiu uma interpretação distinta sobre o “diálogo”. Em sua pesquisa de mestrado, identificou outro mecanismo utilizado pelo governo: a cooptação de lideranças dos movimentos sociais, incluindo o MST. A autora aponta que, no espaço da escola, essa cooptação se dá pela necessidade que o MST tem de manter determinados projetos gerenciados pelo Estado, como é o caso do projeto das Escolas Itinerantes. Para Bahniuk (2008), as lideranças do MST abdicam de questões pedagógicas aparentemente pouco significativas, em detrimento da execução do projeto das Escolas Itinerantes.

Segundo Azevedo (2012), em nome do “neodesenvolvimentismo”, o governo Lula (2003-2010) buscou, por meio das políticas públicas, cooptar e limitar o crescimento dos movimentos sociais e de suas lideranças. “A cooptação de parte do MST ao governo petista e de outros movimentos de luta pela terra ou de ex-integrantes de entidades ligadas à questão agrária, como a CONTAG e a CPT, vislumbrou-se, principalmente, por meio da ocupação de cargos no INCRA” (AZEVEDO, 2012, p. 60).

Para Bogo, (2013), a aliança entre movimentos sociais e partidos políticos que inicialmente, nas décadas de 1980 – 1990 impulsionaram a luta de classe, nos últimos anos tem levado os movimentos sociais a focar em disputas eleitorais, aspirando chegar ao governo:

Diante disso, nos primeiros anos do novo século, mais do que ações, a prioridade passou a ser a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente da República. No entanto, ao contrário do imaginado, a vitória do presidente, que elevou ainda mais o protagonismo do governo sobre a

sociedade civil, manteve todas as restrições para impedir o avanço da reforma agrária, com isso, não somente fez refluir às lutas, como também constrangeu e ajudou a dividir as forças sociais fazendo retroceder a consciência de classes. Os trabalhadores organizados e a massas de baixa renda foram induzidas a acreditar no Estado e no governo (BOGO, 2013, s/p).

Coutinho; Muniz e Nascimento (2012) afirmam que os rumos políticos, econômicos e ideológicos dos países

são traçados sob influência dos interesses dos capitais oligopolistas multinacionais, haja vista que organismos multilaterais como o FMI, a OMC, o Banco Mundial e a FAO, contribuem grandemente ao direcionar as políticas para o campo, quando o governo federal acata as suas determinações (COUTINHO; MUNIZ; NASCIMENTO, 2012, p. 62).

De acordo com Bogo (2013, p/s), no atual governo, o modelo “desenvolvimentista, auxilia o capital para garantir a produção de mercadorias; empenhando-se em dar garantias jurídicas, financeira, infraestrutura e apoio institucional através da abertura de negociações e mercados externos”. Neste sentido, o autor alerta que na atualidade as reivindicações dos movimentos sociais têm ficado no campo de necessidade de “crédito, moradia, escola, estradas etc.”, não alterando a concentração da terra (BOGO, 2013, s/p). Segundo o autor, muitas lideranças dos movimentos passaram a fazer parte do governo, os quais “ajudam a manejar através das negociações, os instrumentos de ação da assistência social, dos programas e políticas públicas parciais” (BOGO 2013, s/p).

Para Oliveira (2013, p. 264), os governos de Lula e de Dilma podem ser considerados como “os piores governos no que tange ao processo de implantação da Reforma Agrária no país” visto que os programas assistencialistas têm, “desmobilizando os movimentos sociais e os pobres do campo com bolsas”.

De acordo com Titton (2010), embora muitos estudos tenham sido realizados na tentativa de compreender o papel e as funções do Estado, ainda é dominante a compreensão de que ele está acima das classes sociais. Se levarmos em considerações as reflexões de Marx; Engels

(1999) e Lenin (1918) sobre o Estado, esse entendimento de que o Estado está acima das classes obscurece a compreensão sobre sua função na sociedade capitalista, conseqüentemente, interfere na compreensão e análise das reflexões e dos estudos acerca da sociedade. Neste sentido, ao estudar a educação desenvolvida nas escolas de assentamentos, faz-se necessário levar em consideração o caráter de classe presente nas ações do Estado.

Titton (2010), ao abordar a relação entre movimentos sociais²² e o Estado, argumenta que na atualidade, os movimentos têm dificuldade em compreender o Estado como uma instituição a serviço do capital. Para o autor, ele é visto como um órgão que deve resolver os conflitos entre as classes:

A noção de que o Estado moderno seja um órgão para a resolução dos conflitos sociais entre as classes, para a garantia dos direitos sociais e para a manutenção de uma normalidade da vida social é a que se enraíza e direciona a prática social. Esta ideia falsa da concepção do Estado acaba direcionando as ações para o campo da política, identificando as disputas entre as classes em confronto com a disputa pela democracia e pelo “poder” de comandar organismos e instituições do Estado burguês. [...] Em uma análise da atualidade, percebe-se que o Estado, de maneira geral, está a serviço da classe que detém o poder econômico, que para manter tal poder não pode prescindir de exercer o poder político para garantir a exploração das demais classes, garantindo um “ambiente” propício para a reprodução do regime da propriedade privada e das relações sociais de produção exigidas ao fim de sua perpetuação como classe dominante (TITTON, 2010, p. 59-60).

²² Titton (2010), ao se referir aos Movimentos Sociais, não define quem são eles, aponta que são os sujeitos organizados em Movimentos Sociais e sindicais. No início do texto, o autor aponta quem seriam os intelectuais utilizados em seu estudo, dividindo-os em quatro grupos, e no grupo intitulado de movimentos sociais, o autor indica Caldart e Kolling como fonte de estudo, por serem ambos integrantes do setor de Educação do MST; compreendemos que Titton parte da compreensão de que o MST é um dos movimentos sociais (TITTON, 2010).

Embora o Estado esteja a serviço do capital, ele também precisa atender aos interesses dos trabalhadores. Para Tilton (2010), a compreensão errada do papel do Estado, realizada pelos trabalhadores, ou pelos movimentos sociais, limita o enfrentamento dos trabalhadores contra o capital e, conseqüentemente, a superação desse sistema. O Estado capitalista, segundo Tilton (2010, p.61), precisa constantemente recriar ações e estratégias de negociação para a manutenção da propriedade privada e de sua hegemonia.

As pesquisas de Munarim (2008) e Martins (2004), diferentemente das de Bahniuk (2008) e Tilton (2010), abordam a relação entre o Estado e os movimentos sociais sem considerá-los como espaços de contradições. E os movimentos sociais, especificamente o MST, têm como objetivo central a luta pela terra e o enfrentamento ao capital. A contradição precisa ser entendida não apenas como uma categoria de análise, mas como parte do desenvolvimento da sociedade, pois ela expressa relações de conflitos (CURY,1985).

Se levarmos em consideração as discussões de Fiod (2009, p. 43), de que a implementação da Política de Educação do Campo tem como propósito uma “reforma geral desse território”, as novas concepções educacionais do campo podem estar ligadas à necessidade do capital em qualificar cada vez mais os trabalhadores para o trabalho simples. Segundo Bahniuk (2015, p. 238), a ampliação das políticas educacionais realizadas pelo Estado “por meio do acesso ao direito compõe uma rede de emaranhado de interesses de classes distintos e apresentam contradições à luta socialista radical”.

Cericato (2008) assinala que a escola ligada ao MST, quando passa a ser vinculada ao Estado, perde os princípios organizativos que ligam a escola ao Movimento: “apesar de uma organização coletiva fortemente estruturada, com o assentamento das famílias em seus lotes e posteriormente a vinculação da escola ao Estado há uma diminuição da materialização dos princípios organizativos gerais do MST e também dos Pedagógicos.” (CERICATO, 2008, p.11). Bahniuk (2015) afirma que as condições impostas pelo Estado ao MST, para a manutenção das escolas localizadas em assentamentos, desresponsabiliza o Estado com relação ao financiamento educacional e faz com que o MST fique dependente das “políticas públicas, o que provoca certa instabilidade e perda de autonomia do Movimento” (BAHNIUK, 2015, p. 232).

Consideramos que as políticas públicas implementadas durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-atual) têm influenciado na diminuição das manifestações dos movimentos sociais e dos sindicatos de trabalhadores. Contudo, o

antagonismo entre os trabalhadores e a burguesia tem sido acentuado. Isso evidencia que nos últimos governos, embora se tenham criado políticas públicas para combater a “pobreza”, a exploração do trabalhador pelo capital tem se mantido e, em muitos casos, tem sido acentuada. Nesta perspectiva, as organizações que se consolidaram na defesa dos direitos sociais dos trabalhadores passaram a ser corrompidas pelo capital. Nesse sentido, concordamos com Tilton (2010) quando este autor afirma que, embora no Estado burguês as lutas que reivindicam políticas públicas tenham beneficiado os trabalhadores, é necessário que os trabalhadores tenham clareza do verdadeiro papel do Estado na sociedade capitalista: “[...] a falta de clareza do verdadeiro caráter das relações sociais de produção atuais, pode encaminhar a luta política apenas para questões periféricas, de alívio das condições desumanizadoras provocadas por seu sociometabolismo” (TITTON, 2010, p. 63).

D’Agostini (2009) assinala que a relação entre Estado e MST é contraditória, ligada à divisão social de classe e à divisão do trabalho. É nesse âmbito que discute o campo educacional:

A educação como parte da sociedade não deixa de ser inserida neste processo [...]. A contradição entre a intervenção do Estado através da educação e a proposta educativa do MST torna-se mais visível e forte pela explicitação da luta de classes entre os latifundiários e os Sem Terras na formulação de suas propostas de educação. A proposta pedagógica do MST aponta para princípios humanistas e socialistas que não se materializam devido às condições objetivas do modo de produzir a vida que é imposta pelo capital e regulada pelo Estado (D’AGOSTINI, 2009, p.145-146).

Fica evidente que, para abordar a relação entre MST e Estado, faz-se necessário compreender as contradições presentes nesta relação, na sociedade capitalista.

2.2.2.1 Considerações sobre os elementos analisados pelos autores

O exame dos textos selecionados, no recorte temporal definido, possibilitou observar que a relação entre Estado e MST tem sido tema de muitas pesquisas. Entretanto, pela análise dos textos, consideramos que o tratamento dado pelos intelectuais à relação entre Estado e MST é

bastante sucinta; dos 68 trabalhos selecionados na revisão de literatura, apenas 16 abordam esta relação.

Destes, evidenciamos autores que defendem a possibilidade de estabelecer ligação entre o MST e o Estado, caso de Munarim (2008) e Martins (2004). Já autores como Tilton (2010); Bahniuk (2008; 2015) e Verdério e Borges (2010) consideram o Estado uma instituição a serviço da classe detentora do poder econômico, nesse sentido, para estes autores, o estreitamento de relações representa riscos aos movimentos sociais. Concordamos com D' Agostini (2009) e Cicerato (2008), quando estas apontam que a vinculação da escola do MST ao Estado dificulta a implementação da proposta educativa defendida pelo MST.

Diante dos elementos apontados sobre a relação entre MST e Estado, vemos que a Política de EdC aparenta colaborar mas, pode dificultar o MST de avançar na implementação de sua proposta nas escolas públicas localizadas em assentamentos ou acampamentos. Na sequência do texto, buscaremos compreender melhor essas contradições, assim como apreender a relação entre Estado e MST, por meio das discussões que os autores realizam sobre a Política de Educação do Campo.

2.2.3 A educação do campo e sua normatização como política pública

Outro eixo que consideramos importante neste estudo diz respeito às reflexões que os autores selecionados nesta revisão de literatura realizam sobre a Política de EdC. Procuramos identificar como este tema tem sido estudado e compreendido no período de 1996 – 2015, bem como sua vinculação com as discussões educacionais do MST.

Como já mencionamos anteriormente, as primeiras discussões sobre a EdC, segundo alguns estudos (SOUZA, 2013; KOLLING; NERY; MOLINA, 1999; MUNARIM, 2008; ANHAIA, 2010; LEINEKER, 2012; MARUYAMA, 2009; PUZIOL, 2012; D'AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014; OLIVEIRA, 2013), tiveram início no I ENERA, realizado em 1997. Segundo Souza (2013, p. 19):

Esse encontro provoca o debate por parte dos organizadores e apoiadores sobre a problemática pela qual estava passando a educação do campo com a política de fechamento das escolas, adotada pelo governo federal. Esse debate aponta para

necessidade de articulação com outras organizações da sociedade para enfrentar essa problemática.

Nessa perspectiva, vários autores (TITTON, 2010; D'AGOSTINI, 2009, 2012; LIMA, 2011; LEINERKER, 2012) asseveram que a vinculação das primeiras reflexões sobre a EdC tem como referência as práticas educativas realizadas pelo MST, que aproximavam sua discussão à luta pela terra e ao enfrentamento de classe, à medida que apresenta elementos de denúncia e se coloca em confronto à lógica da educação no capitalismo.

Lima (2011), concordando com D'Agostini (2012), acrescenta que a EdC também se constituiu como uma possibilidade da construção de alternativas de resistência dos trabalhadores, mas ela precisa ser vinculada à classe trabalhadora. Lima (2011, p. 68) alerta que nas políticas sociais e públicas de educação “persiste uma relação de contradição, de luta entre os sujeitos que a reivindicam e, a sua posterior implantação”. Nessa perspectiva, Puziol (2012, p. 98) afirma que “é necessário que os movimentos sociais estejam atentos ao estreitamento das relações com o Estado, porque não se pode perder de vista que o mesmo legitima as relações de dominação características da sociedade capitalista”. Na mesma linha de análise, Jesus, Rosa e Bezerra (2014) asseguram que a EdC ganha ênfase e passa a se destacar na medida em que o analfabetismo se apresentou como um entrave ao desenvolvimento capitalista no campo.

Titton (2010) indica que a participação de outras entidades, dentre elas, representantes do Estado (Universidades) e de Organismos Internacionais (UNESCO e UNICEF), era uma estratégia do MST para ampliar a pressão para a efetivação de políticas educacionais no campo, tendo em conta o descaso em que está se encontrava. Contudo, segundo o autor, essa participação originou uma “conceituação de educação do campo”, que passou a influenciar o debate que vinha sendo realizado “no interior do próprio MST” (TITTON, 2010, p.166).

Para o autor, essa ampliação na participação das discussões compreendida como uma estratégia pelo MST resultou em avanço na conquista de políticas públicas, entretanto, estancou o processo de “renovação do debate teórico pedagógico na perspectiva de pensar uma educação de classe, em desenvolvimento nos movimentos de luta social, marcadamente no MST” (TITTON, 2010, p. 167).

Concordando com Titton (2010), Barroso (2011), ao abordar a participação dos Organismos Multilaterais nas discussões da EdC, acrescenta que a UNICEF e a UNESCO, tidas como símbolo na defesa

dos direitos das crianças e dos adolescentes, passaram a se preocupar com as crianças do campo:

A motivação das agências partícipes do Movimento vincula-se a uma preocupação com a infância, juventude e educação dos que vivem no campo. Justifica-se porque, como visto ao longo do trabalho, subsistem os índices medíocres de escolarização, o acesso limitado e penoso às escolas, as condições de funcionamento indignas e injustas, a escassez material, a precarização do trabalho docente, a ambiguidade política e pedagógica, as “trajetórias escolares curtas” dos “deserdados” do campo (BARROSO, 2011, p. 264).

No entendimento de Barroso (2011), o limitado desenvolvimento das práticas educativas realizadas nas escolas do campo, associado aos precários índices nelas obtidos, limitariam a eficiência das proposições relacionadas à educação de maneira “permanente e dinâmica”, assim como a “aquisição de habilidades fundamentais”, pois o

instrumento para que competências como comunicação, flexibilidade, trabalho em equipe, solução de problemas e busca do aprender a aprender fossem assimiladas na sociedade do conhecimento. A Educação do campo viria ao encontro da perspectiva colocada como indispensável para o país que sofria “pressões externas” da nova lógica global dominante (BARROSO, 2011, p.265).

Segundo Vendramini (2010), as discussões e as mobilizações iniciadas na década de 1990 sobre a EdC, além de pressionarem o Estado por políticas públicas para o campo, mudaram o foco do debate, o conceito de EdC se contrapôs à educação rural. Contudo, a autora alerta que a maioria das formulações sobre a EdC pressupõem uma educação diferente da educação da cidade, tendo por base a diferença entre o campo e a cidade. Para Vendramini (2010), as distinções entre campo e cidade, apontadas em muitas reflexões sobre a EdC, são falsas, pois são impostas pela ideologia capitalista, visto que “assim como na cidade, as populações do campo convivem com o desemprego, a precarização, a intensificação e a informalização do trabalho e a carência de Políticas Públicas”

(VENDRAMINI, 2010, p.128). Bahniuk (2015, p.186) concorda com Vendramini (2010) e afirma que essa “falsa polarização entre campo e cidade” limita e dificulta a compreensão desses espaços. Assim como Vendramini (2010) e Bahniuk (2015), Jesus; Rosa e Bezerra (2014) asseveram que os fundamentos apontados na maioria das reflexões sobre a EdC partem da compreensão de que a contradição maior estaria entre a cidade e o campo e não entre capital e trabalho. A educação “das escolas rurais seria resultado do preconceito contra o rural e não resultado da lógica de acumulação capitalista” (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p. 205).

Nessa mesma direção, Sapelli (2013,105) afirma que:

Temos vivenciado um movimento de substituição da categoria classe pela de grupo que tem a intencionalidade de fragmentar e dissolver a união ainda possível da classe trabalhadora, justificada pela necessidade de enfatizar a diversidade cultural e não só econômica, como se uma dimensão estivesse descolada da outra. Isso também tem se evidenciado nas discussões referentes à educação no campo, desconsiderando-a no embate dos interesses das diferentes classes que a disputam e enfatizando a luta isolada de cada grupo que a compõe: os quilombolas, os indígenas, os ribeirinhos, os extrativistas, os militantes de movimentos sociais vinculados à luta pela Reforma Agrária, os empresários e outros.

Para a autora, este aspecto faz parte de uma “estratégia neoliberal para que nesse espaço se perca de vista o caráter classista dos diferentes projetos em andamento” (SAPELLI, 2013, p.105). Nesse sentido, a EdC precisa ser compreendida no âmbito da luta de classe, que se expressa tanto no campo quanto na cidade, caso contrário, se torna uma abstração (VENDRAMINI, 2010; OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014). Para Vendramini (2010, p.133), as pesquisas sobre EdC precisam ser vinculadas às contradições e às mudanças relacionadas ao trabalho e ao trabalhador. No seu entendimento, as discussões sobre a Política de EdC, realizadas pela Articulação Nacional por uma Educação do Campo, “tem buscado sustentação nas categorias cultura, identidade e diferenças, secundarizando a centralidade da categoria trabalho” (VENDRAMINI, 2010, p.131). Vendramini (2010, p. 133) afirma ainda que a EdC não pode ser compreendida como uma ação isolada, “mas coletiva e

contextualizada”. Na visão de Machado e Vendramini (2013, p. 6): “A educação do campo, defendida pelos movimentos sociais organizados, é processo formativo humanizador e emancipador, pautado na materialidade de vida dos trabalhadores do campo, nas questões do trabalho e da cultura”.

D’Agostini (2012), corroborando com Vendramini (2010) e Machado; Vendramini (2013), aponta que a ausência da categoria trabalho, em muitas reflexões sobre a EdC, limita não apenas o desenvolvimento da teoria, mas também da prática educativa, pois a compreensão das relações sociais “fica refém do praticismo e de ilusões que poderiam ser evitadas”. A autora destaca ainda que: “a educação do campo surge da luta ancorada pelo MST, porém se diferencia da mesma e torna-se cada vez mais eclética e complexa” (D’AGOSTINI, 2012, p.464). Embora as primeiras discussões sobre a EdC tenham vínculo com os movimentos sociais, D’Agostini e Vendramini (2014, p. 300) chamam atenção, pois suas proposições, por serem generalistas, não carregam a marca de classe, assim, não delimitam a quem se dirigem ou quais finalidades formativas pretendem alcançar, permitindo, então, interpretações diferentes.

Refletindo sobre o tema, Albuquerque (2011, p. 103) afirma que “educação no meio rural se dissocia da perspectiva de classe, das necessidades históricas do gênero humano”, porque deixa de ter como centralidade o coletivo e passa a ter como ponto central o indivíduo, ou o cotidiano, ou a especificidade do campo. Para a autora, esta perspectiva de análise exclui a “contradição entre o capital e o trabalho, entre o modo de produção e o grau de desenvolvimento das forças produtivas”. E isto aproxima a análise “às perspectivas pragmatista e pós-modernas” (ALBUQUERQUE, 2011, p.106). Ela diz:

As políticas educacionais investiram na implementação de medidas que deslocam o eixo da luta coletiva, da luta de classes, para o indivíduo, para as ações pontuais, focais, já que financeiramente o capital não sustentaria mais o Estado benfeitor, e passa ao Estado mínimo [...]a Educação do Campo, baseada nas ideias pragmatistas e pós-modernas, do isolamento dos sujeitos em suas comunidades e em seus cotidianos imediatos, não representa mudanças radicais nas premissas educacionais dos organismos de regulação internacional (ALBUQUERQUE, 2011, p.111).

Segundo Oliveira e Dalmagro (2014), a compreensão da Política de EdC, em muitos estudos, tem sido justificada pela discussão da diversidade. Para os autores, ter a diversidade como centralidade na análise “é não realizar análise adequada da realidade do campo, marcada pelos interesses do grande capital e latifúndio que atuam em âmbito internacional e que se expressa de modo desigual e contraditório em cada realidade particular” (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014, p.109).

Jesus; Rosa e Bezerra (2014) afirmam que a reivindicação realizada pelos movimentos sociais, de que a EdC deve levar em conta a especificidade dos estudantes, é um “armadilha ideológica”, porque,

se a formação oferecida à criança da classe trabalhadora além de “básica”, ou seja, voltada para a qualificação para o mundo do trabalho, se constituir em uma formação específica, fragmentada, com adaptações curriculares que contemplem o cotidiano, a vida e o trabalho no campo, a escola da classe trabalhadora “se empobrece”, visto que abre mão de garantir a criança seu direito de apropriar-se do conhecimento formal (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p. 2014).

Marcon (2012, p. 86), assim como Vendramini (2010), D’Agostini (2012), Santos (2011) e Oliveira; Dalmagro (2014), afirma ser necessário superar a leitura romântica do campo, porque segundo ele, o desafio é reconhecer o campo “como um espaço plural e contraditório, dentro de uma totalidade”. Concordamos com Vendramini (2010); D’Agostini (2012); Oliveira e Dalmagro (2014), Marcon (2012) e Jesus; Rosa; Bezerra (2014), quando estes afirmam que as reflexões realizadas sobre a Política de EdC têm ficado no campo da cultura, da identidade, da diversidade, do cotidiano, ou não partem da compreensão de que campo e cidade são territórios contraditórios. Segundo Jesus; Rosa e Bezerra (2014), estas “concepções que norteiam políticas públicas para a população trabalhadora rural estão embasadas em correntes pós-modernas”, pois negam a totalidade e caminham na Direção do “relativismo epistemológico e cultural”. As autoras enfatizam que existem “diferentes realidades, e para cada uma destas há necessidade de um projeto de educação específico” (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p. 207).

Essa desvinculação da Política de EdC da categoria trabalho, apontada por Vendramini (2010), é evidenciada nas reflexões de Souza; Santos (2007, p. 213): “Os referenciais centrais da educação do campo são a cultura como prática social e a identidade dos povos do campo” (SOUZA; SANTOS, 2007, p.213), e em Munarim e Locks (2012, p.85), ao conceber a escola do campo “com uma identidade própria, devendo considerar em suas práticas educativas a realidade dos estudantes, espaços e tempos, necessidades e interesses, seus saberes e fazeres”. Moura (2013), na mesma direção de Munarim; Locks (2012) e Souza; Santos (2007), defende que é importante pensar a escola do campo diferente da escola urbana, visto que “as escolas do campo não têm o mesmo processo histórico em sua fundação, cada qual com sua especificidade” (MOURA, 2013, p. 121). Nesse mesmo sentido, Santos (2009, p. 37) assevera que a “especificidade não é da educação, mas do campo e de seus sujeitos concretos”. Santos (2009) ainda comenta que a EdC traz, desde sua origem, três grandes desafios, que são:

O direito ao acesso dos camponeses ao conhecimento [...], o direito à diferença[...] e o terceiro desafio é trabalhar um novo projeto que, no campo da elaboração e da disseminação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, rompe com o paradigma hegemônico do capital na educação (SANTOS, 2009, p. 37-38).

Munarim e Locks (2012), Souza e Santos (2007), Santos (2009) e Moura (2013) apontam que a realidade, a cultura, a história e os conhecimentos do campo precisam ser levados em conta, todavia, estes precisam, no nosso entendimento, ser abordados na relação capital trabalho, que se expressa tanto na cidade quanto no campo. Discorrendo sobre essa questão, Coutinho; Muniz e Nascimento (2012) afirmam que o campo tem realidades diferentes, mas a centralidade é o avanço do capital sobre o trabalho camponês:

Entendemos ser necessário se contrapor a movimentos/concepções/tendências teóricas que tendem a fragmentar a totalidade social em análises milimetricamente “recortadas” da realidade, perdendo de vista a centralidade do trabalho, da história e da luta de classes para o desvelamento das contradições que se operam no interior da sociedade capitalista e que podem fazer mover a

“roda da história” em outro sentido (COUTINHO; MUNIZ; NASCIMENTO, 2012, p. 57).

Titton (2010, p. 164-165), ao se referir às formulações teóricas dos cadernos “*Por uma Educação do Campo*”²³, afirma que os conceitos utilizados não explicam a materialidade do campo e que “a educação do campo tem sido aprisionada em uma repetição que remete aos saberes, à identidade, aos sujeitos despidos de suas relações sociais”. O autor aponta ainda que, a não vinculação a determinadas categorias tem provocado um “deslocamento teórico”, implicando no desenvolvimento das discussões. São suas palavras:

As implicações do movimento teórico desenvolvido são diversas. Dentre elas, verifica-se que ao indicar proposições, em geral o faz pelas perspectivas reacionárias dos organismos internacionais, como no caso do aprender aprender (caderno 1 – Por uma educação básica do campo, p. 67) ou encaminha para perspectivas subjetivas (com a ideia do empoderamento dos sujeitos do campo), ou ainda pelas perspectivas pragmáticas (que não reconhecem a necessidade da teoria, ou no mínimo a limitam a um papel periférico, e que buscam no cotidiano a saída para todos os desafios colocados à prática educativa) (TITTON, 2010, p. 165).

Para Jesus, Rosa e Bezerra (2014) as formulações dos cadernos “*Por uma Educação do Campo*” têm recebido críticas, por terem uma “inclinação às ideias multiculturalistas” em suas análises, cujo foco central está na identidade dos sujeitos e não na luta de classe, elementos

²³ Os cadernos “Por uma Educação do Campo”, são uma coletânea de textos publicados em 7 cadernos, intitulados: Caderno 1: Por uma Educação Básica do Campo (memória); Caderno 2: A educação Básica e o Movimento Social do Campo; Caderno 3: Projeto Popular e escolas do campo; Caderno 4: Educação do Campo: identidade e políticas públicas; Caderno 5: Contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo; Caderno 6: Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo – 1º Encontro do PRONERA na Região Sudeste; Caderno 7: Campo - Política Pública-Educação. Nesses cadernos são encontradas sínteses dos debates e as reflexões realizadas nos encontros e seminários, bem como análises de estudiosos sobre esta temática (SANTOS, 2008).

que fundamentam os autores na defesa de uma educação específica, além de fomentar a visão de que a educação desenvolvida nas escolas do campo é diferente da urbana:

A coleção de cadernos *Por Uma Educação Básica do Campo* tem sofrido diversas críticas em virtude de sua interpretação da intensa desigualdade característica de áreas rurais centralizada na questão da identidade do sujeito do campo em detrimento da questão da luta de classes. Esta inclinação às ideias multiculturalistas seria o fundamento da defesa do Movimento de uma educação específica para o campo, o que o faria afastar-se da referência de uma educação unitária e universal, tendo como protagonista toda a classe trabalhadora, sendo ela rural ou urbana (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p.203).

As autoras assinalam ainda que, a concepção expressa nos cadernos, está presente em muitas outras formulações dos pesquisadores que contribuíram com seus estudos para a elaboração dos cadernos “*Por uma Educação do Campo*” e estão materializados na política educacional, alinhando-se “a um projeto conservador que fragmenta a educação destinada à classe trabalhadora em modalidades específicas” (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p.203).

Embora as autoras reconheçam que as lutas empreendidas pelos movimentos sociais, estejam relacionadas à defesa de uma educação que leve em conta os valores e a produção do campo, as referências das diretrizes para a Política de EdC, as concepções educativas que “tornaram política pública foram aquelas presentes nos cadernos *Por uma Educação Básica do Campo*, quais sejam, as que mais interessam ao Estado capitalista” (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p. 203).

Sobre as reflexões e análise teóricas do Movimento *Por uma Educação do Campo*, que tem organizado os cadernos mencionados por Titton (2010), Jesus; Rosa e Bezerra (2014), Santos (2011) acrescenta que “nas formulações no interior do Movimento *Por Uma Educação do Campo*, estão presentes as pedagogias do “aprender a aprender” em suas vertentes neo-escolanovistas como o construtivismo e as pesquisas na linha do professor reflexivo” (SANTOS, 2011, p. 158).

Ferreira (2012) concorda com essa reflexão apontada por Titton (2010) e Santos (2011), porém acrescenta que, no campo da educação, o MST, após a eleição do Governo Lula, reduziu a publicação de textos

sobre a sua proposta pedagógica diante de um crescimento das produções sobre a EdC. Para o autor (FERREIRA, 2012), as reflexões realizadas por Caldart, contidas no livro intitulado *Pedagogia do Movimento*, têm a cultura como categoria central de análise. Na palavra do autor

está evidente, a compreensão de cultura em Caldart (2004) vai além da tradição, pois enxerga a cultura como projeto, um conjunto de valores e jeitos forjados na luta social (identidade de resistência com projeto de futuro), todavia, como a própria autora nos lembra, contraditoriamente, na tentativa de não cair na mesma armadilha dos “discursos” culturalistas a-históricos, afirma “não inscrevo esse trabalho numa certa tendência teórica atual que passou a considerar a cultura como categoria central”. (ibid, p. 91), só que ao mesmo tempo pensa a Matriz Pedagogia da Cultura como espinha dorsal da Pedagogia do MST, misturando a esta todas as outras matrizes pedagógicas (FERREIRA, 2012, p. 39).

Já para Gehrke (2014, p. 80), a tese de Caldart, publicada no livro *Pedagogia do Movimento*, “é um marco para pensar a educação no conjunto do campo brasileiro”.

De acordo com Garcia (2009), as discussões da EdC se distanciaram da proposta pedagógica do MST, a qual estava embasada nas reflexões marxistas. A autora menciona ainda que, em meados de 1999, as reflexões entre proposta educativa do MST e da EdC se confundiam; já na atualidade, as categorias que passaram a ser usadas na maioria das discussões sobre a Política de EdC, ficaram em

um campo teórico mais frágil nessas outras elaborações, devido a uma flexibilização de concepções teóricas, ou um ecletismo teórico, passando a confirmar um campo epistemológico que destoa da corrente marxista, que até então era evidente na proposta de educação do MST (GARCIA, 2009, p.117).

A autora aponta ainda que, ao discutir a EdC, é necessário considerar os elementos conjunturais presentes no campo, tendo em vista que o agronegócio compreende a educação como “ensino profissional e técnico”, aspectos que os auxiliam nos “contratos de empregos

temporários e precarizados” (GARCIA, 2009, p 73). Conforme Garcia (2009), a estratégia neoliberal do agronegócio teve o governo Lula (2003-2010) como um aliado em suas ações. Nesse sentido, o modelo de educação adapta a formação do trabalhador para uma “única alternativa, a do mercado, e a comercialização da qualificação escolar e profissional visa obviamente ao acúmulo de capital. Isso contribuiu, como estratégia capitalista, para a migração dos povos do campo para as cidades” (GARCIA, 2009, p 67). Com efeito,

no campo, o modelo de educação vigente abarca um contexto de concepções em que se mescla o conservadorismo, o tradicional, o arcaico e o moderno (o fator exclusão/inclusão é o reflexo da omissão das políticas). As escolas do campo vivem essa complexidade amarradas a uma série de dificuldades, destacando-se aqui a condição para o agronegócio vicejar no campo, ou seja, o deslocamento da população do campo para qualquer outro lugar, permanecendo ali somente aqueles “bem-educados”, que podem atender aos interesses do agronegócio. O modelo de educação desse setor está associado diretamente à necessidade de extinção das escolas nos espaços rurais. É evidente esta demanda de exclusão social pelo agronegócio (GARCIA, 2009, p.75).

Para Vitória (2011), a educação desenvolvida nas escolas do campo passou a ganhar mais atenção do governo, porque foi vista como elemento importante para a expansão do capitalismo no campo. As discussões sobre EdC são apontadas pelo autor como um conceito novo, que vem ao encontro da defesa das políticas públicas e sociais, como direito e dever do Estado, apresentando-se como contraponto para a educação rural e se constituindo como uma política pensada pelos camponeses. Nessa mesma direção Bahniuk (2015), acrescenta que a

institucionalização da Educação do Campo realiza um duplo e contraditório movimento, ao mesmo tempo em que reconhece o direito à educação dos trabalhadores do campo e atende parcialmente as reivindicações dos movimentos sociais organizados, o realiza por meio, essencialmente, de políticas compensatórias e focalizadas em

programas sujeitos a intempéries de troca de governos (BAHNIUK 2015, p.73).

Moura (2013), contrariando as afirmações de Vitória (2011); Garcia (2009), Ferreira (2012) e Bahniuk (2015), afirma que a EdC é uma política orientada pelos trabalhadores do campo, a qual tem se constituído como uma forma de resistência do MST. Segundo Moura (2013), os currículos organizados pelas secretarias municipais e estaduais de educação, direcionam o conteúdo para uma formação para o trabalho industrial, constituindo um dos problemas enfrentados pela EdC. Nesta direção, Leineker (2012) também aponta a formação desenvolvida pelas escolas do campo como um problema, porque muitas vezes “não habilitava os filhos dos agricultores para trabalharem no campo substituindo os pais” (LEINEKER, 2012, p. 36).

Rossi e Demo (2014) compreendem a EdC por outra perspectiva de análise, para eles, a EdC não é uma prática que “vem de cima para baixo”, dessa forma, ela constitui-se como uma “Pedagogia do Exemplo”, a qual possui a característica de combater a “pobreza política”, visto que a Política de EdC, segundo esses autores, surge dos movimentos sociais, é desenvolvida pelos seus militantes, que buscam a garantia do direito ao acesso. Assim sendo,

justamente por não compartilharem de uma visão fechada sobre a história da educação do campo, pode ser considerada como uma Pedagogia do Exemplo que luta contra a pobreza política, ou seja, contra a coibição no ato de não participar que, em muitos casos, é imposto aos pobres (ROSSI; DEMO, 2014. p.188).

Nesta mesma direção, Hage (2014, p. 134) afirma que a Política de EdC tem o papel de impedir que as práticas educativas realizadas nas escolas rurais sejam “assistencialistas e compensatórias”, as quais mantêm o campo como um lugar atrasado e abandonado. Hage (2014), ao se referir às “instituições e organizações” que participaram das discussões sobre a EdC, tem posição contrária à de Tilton (2010), pois acredita que elas “compartilham princípios, valores e concepções político-pedagógicas, e se articulam para reivindicar políticas públicas de educação e desenvolvimento rural com qualidade social para as populações que vivem no meio rural” (HAGE, 2014, p. 134).

Antonio (2010, p.118) considera a EdC como “um movimento de base política e pedagógica por que é caracterizado pela necessidade ou luta social por educação ou escola”. Segundo o autor, embora não seja um movimento social, “imprime coesão social com diversos sujeitos sociais”. O autor diz ainda que o desafio da EdC tem sido o de transformar a “educação rural em educação do campo” (ANTONIO, 2010, p. 126-127).

Ao pensar a EdC como política pública, Fernandes (2012) assegura que a EdC e o PRONERA se constituíram na “contramão das políticas compensatórias neoliberais”, pois

Surgiram como alternativas, como políticas emancipatórias, fundamentando-se nos princípios da emancipação, promovendo a universalização do conhecimento a partir de territórios definidos. O desafio da Educação do Campo, do PRONERA e outras políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos territórios camponeses, numa perspectiva autônoma, é a construção de políticas públicas para a qualificação, ampliando seu potencial econômico (FERNANDES, 2012, p. 17).

Para Antônio e Lucini (2007), a Educação rural foi “(re) nominada como educação do campo” e esta alteração influenciou a ruptura do campo como um lugar atrasado. Os autores mencionam ainda que “os povos do campo encontram na Pedagogia Libertadora um dos ancoradouros para a discussão dos processos de exclusão e empobrecimento crescente dos trabalhadores” (ANTÔNIO; LUCINI, 2007, p. 183).

No entendimento de Marschner (2010), a EdC é um direito dos povos do campo e afirma que a Reforma Agrária e a Política de EdC ressignificaram o campo, que passou do entendimento de rural (atrasado) para campo (específico). Partindo dos preceitos de Freire, o autor aponta que a EdC não se restringe à escola, ela “é um instrumento para fixação das pessoas, para mostrar a importância de ficar no campo” (MARSCHNER, 2010, p. 48).

Assim como Marschner (2010), outros autores, entre os quais Guhur (2010); Vitória (2011) e Costa (2005) defendem que a efetivação da Política de EdC se constitui como uma denúncia do descaso da educação no meio rural, representando, aos olhos dos trabalhadores do campo, o direito ao acesso à educação escolarizada. Compreender a EdC como direito e acesso é um entendimento recorrente em vários outros autores, dentre eles, Rossi e Demos (2014); Hage (2014); Nascimento

(2009); Antonio (2010); Anhaia (2010); Lima (2008). Como demonstra Lima (2008, p. 189),

estes homens do campo articulados lutam pelo direito de todos estarem na escola, por infraestrutura, formação necessária para os docentes, o que implica formação de educadores do campo, conhecedores da realidade deste lugar. A luta não está restrita à Educação Básica; os trabalhadores(as) do campo também estão preocupados com a interiorização das Instituições de Ensino Superior, públicas, gratuitas e de qualidade com a luta contra formas de acesso excludentes ao ensino superior nas universidades públicas (LIMA, 2008, p. 189).

Segundo Costa (2005), a política pública de EdC tem se configurado como uma estratégia de resistência dos movimentos sociais do campo. Entretanto, as políticas públicas, no Estado capitalista, não atendem somente às reivindicações dos trabalhadores, também têm servido “para a acumulação de capital” (COSTA, 2005, p.59). Para a autora, as mobilizações de entidades educacionais e seus “aliados” definiram a política para o campo baseadas no eixo da democratização e universalização do acesso.

Cavalcante (2010) assegura que as discussões sobre a Política de EdC, não têm considerado os elementos históricos e tampouco a centralidade dos problemas sociais que decorrem da exploração. Uma pesquisa realizada pela autora, no interior da Bahia, no período de 2008/2009, identificou que, em muitas escolas, as discussões sobre EdC não haviam chegado, e tampouco nos cursos de formação de professores. Para Cavalcante (2010), isso demonstra a falta de interesse por parte do governo para a efetivação da proposta Política da EdC defendida pelos movimentos sociais.

Oliveira e Dalmagro (2014, p. 108-109) afirmam que, em 1997, durante a realização do I ENERA, a proposta de se pensar uma EdC foi lançada como um “desafio” pela representante da Unicef. Nesta perspectiva, os autores asseguram que a Política de EdC, em seu nascimento, já comportava “diversas teorias, políticas e pedagógicas diferentes [...] as quais vêm nestes 15 anos convivendo, ora se confundindo, ora se diferenciando”.

Levando em consideração os elementos acima expostos, faz-se necessário analisar a instituição da Política de Educação do Campo, sem

deixar de considerar as mudanças econômicas e políticas vividas na agricultura e vivenciadas pelos trabalhadores do campo.

Lima (2011) aponta a educação relacionada ao desenvolvimento econômico, atrelando a esse discurso a lógica do capital:

O que se fez presente foi uma gestão de regulação social, de mecanismos para realizar a gestão do trabalho e dos pobres, sob a lógica do capital e do mercado [...] nos marcos da difusão do projeto neoliberal, foi reformulada e aprovada a legislação que estabelece o direito jurídico sobre o reconhecimento da diversidade e abrangência da educação do campo. [...]. A política educacional do campo volta-se a integração e a inclusão educacional desses sujeitos na rede regular de ensino, alinhando-se à tendência mundial que preconiza a oferta de educação básica para todos (LIMA, 2011, p. 70-71).

O campo é apontado por Xavier Neto (2005, p.68) como um “lugar de pobreza e resistência popular”. O autor relembra que a pobreza e a exclusão no campo são aspectos comuns em quase todos os países latino americanos. O Banco Mundial (BM), segundo o autor, possui o discurso de diminuir a pobreza, como forma de “analisar e compreende, através de dados sobre a economia, educação, saúde, política, as possibilidades de resistência e luta”. Para Xavier Neto (2005), a interferência do BM na Política de EdC se deu por meio do Programa Escola Ativa²⁴. Segundo Machado e Vendramini (2013), a proposta educativa da escola ativa constitui-se em um modelo pronto, instituído de forma autoritária, desconsidera os movimentos e as organizações sociais que têm debatido e construído experiências educativas escolares e não escolares no campo (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p 10).

Nesta mesma direção, Ribeiro (2012b) assinala que a implantação do Programa Escola Ativa foi realizado, inicialmente, entre 1997 a 2007, administrado pelo Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), com financiamento oriundo do BM; posteriormente a esse período, o

²⁴ O Programa Escola Ativa teve e continua tendo como público alvo as escolas do campo multisseriadas. Segundo informações do *site* do MEC, a estratégia do programa é “implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores”. Cf. <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 set. 2014.

Programa se tornou Política de Estado gerenciado pelo MEC. Conforme Ribeiro (2012b), a adoção, por parte do Estado, do Programa Escola Ativa, financiado pelo BM, em 1997, foi uma estratégia do Estado para contrapor à EdC, que se desenvolvia ligada às lutas e mobilizações:

A escola ativa, com características civilizatórias e urbano - cêntricas de “preparação para o trabalho”, é no sentido de subtrair a educação do campo conquistada pelo Movimento Camponês. No embate com esse Movimento, a resposta do Estado, ao optar pelo Programa Escola Ativa, parece, assim, identificar-se como uma reação (RIBEIRO, 2012b, p.463).

De acordo com D’Agostini (2012, p. 456), a instituição da Política de EdC se vincula às reformas educacionais do Brasil iniciadas na década de 1990, as quais estão baseadas na “Ideia de alívio à pobreza, de inclusão social através do respeito à diversidade cultural e local efetivada por políticas focais e afirmativas”. Nesta mesma direção, D’Agostini e Vendramini, (2014, p. 307) apontam que

as políticas públicas e seus documentos acerca da educação do campo estão orientados pelo conjunto das políticas focais e fragmentárias próprias do Estado em sua fase neoliberal, cuja função básica é facilmente identificável com as recomendações dos organismos internacionais: educação como segurança e alívio da pobreza[...], as específicas de educação do campo estão orientadas pelas diretrizes e propostas das agências multilaterais, tais como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL); Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação (FAO) e Banco Mundial, destinadas à educação e que se articulam às políticas de contenção da pobreza como meio de regulação social no Brasil.

Para Machado e Vendramini (2013), muitas das políticas públicas são associadas à ideia de redução da pobreza, no entanto, segundo as autoras, estas não são políticas universais, mas sim pontuais, “focalizando este ou aquele setor mais profundamente afetado pela desigualdade social.

Desse modo, é possível perceber que as políticas de combate à pobreza não são para acabar com a pobreza, mas para gerir essa pobreza” (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p. 2).

D’Agostini (2009), Machado; Vendramini (2013), assim como D’Agostini; Vendramini(2014) e Oliveira; Dalmagro (2014) compreendem que as políticas públicas implementadas e/ou ampliadas pelo governo Lula (2003-2010) não podem ser vistas fora da relação conflituosa entre capital e trabalho:

Estas políticas educacionais estão centradas em três grandes eixos, que são: a) o problema do analfabetismo: entre 15 a 50 milhões de brasileiros não estão plenamente integrados no mundo das letras; b) a educação básica: o Brasil situa-se em um dos últimos lugares no mundo no que se refere à educação e tem um dos piores resultados educacionais entre todos os países do mundo – os dados estão expostos no capítulo 1; c) mudanças na universidade brasileira: universidades públicas foram preteridas, abandonadas e com metas de privatizações internas e as particulares crescem com recursos públicos, porém o crescimento ocorre nos números de matrículas, mas sem reflexos na melhoria da qualidade do ensino (D’AGOSTINI, (2009, p. 84).

A ampliação da Política de EdC no governo Lula, já mencionada, possui relação com as demandas das políticas educacionais apontadas por D’Agostini (2009).

Mariano e Sapelli (2014, p.8), apontam que, embora tenha sido ampliada a oferta de educação para o campo, nos últimos anos, muitas escolas do campo foram fechadas, assim como tem sido difundida a ideia que a escola da cidade é melhor, passando a aumentar a quantidade de estudantes nas escolas localizadas na cidade. De fato,

dados do Censo Escolar de 2013 com os dados de 2003, o que leva à constatação de que o número de escolas do campo no Brasil caiu em 31,4%. Tínhamos em 2003, 103.300 escolas do campo e, em 2013, 70.816 escolas; sendo que na área urbana, em 2003 tínhamos 108.600 escolas e, em 2013, 119.890 escolas (MARIANO; SAPELLI, 2014, 6).

Souza (2013), integrante do MST, afirma que as primeiras discussões sobre EdC, as quais se vinculavam à luta pela terra e à necessidade de mudança social, sofreram um retrocesso nos governos de Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011- atual), na medida em que as discussões foram desvinculadas dos movimentos sociais e passaram a ser discutidas por comitês e pelas Universidades. Sobre esta questão, Guhur (2010) assegura que a eleição do governo Lula criou, nos movimentos sociais, uma expectativa de que a Reforma Agrária fosse efetivada, contudo, o que se evidenciou foi um governo de “composição”, em que a prioridade foi a expansão do agronegócio, aspecto que, segundo a autora, se vincula às demandas de exportação de produtos primários, como demonstra Bogo (2013, s/p);

a pesquisa publicada pelo jornal Valor Econômico (19/04/2013) demonstra a preocupação dos agronegociantes em medir a eficiência da propaganda com a população das capitais dos Estados brasileiros, cujos dados demonstram que 81,3% consideram a atividade do agronegócio muito importante para a economia nacional. Estes números na década de 1990 representavam a aprovação da reforma agrária e da agricultura camponesa e, na ocasião, o latifúndio era visto como perverso, criminoso e devastador.

Souza (2013) menciona ainda que, frente a essa conjuntura, a Política de EdC tem sido reduzida às ações do PRONACAMPO²⁵, que “é

²⁵ O Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, foi instituído pelo Ministério da Educação – MEC, pela portaria n° 86, de 1° de Fevereiro de 2013, após o Decreto presidencial n° 7.352 de 4 de novembro de 2010, e faz parte do Plano de ações Articuladas (PAR), do Governo Federal. Tem a função de apoiar o sistema de ensino. O PRONACAMPO é dividido em 4 eixos; I gestão e práticas Pedagógicas; II Formação de Professores; III Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e tecnológica; e IV Infraestrutura Física e Tecnológica. Está vinculado a SECADI e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE (BRASIL, 2013). Estes eixos resultam em 16 ações voltadas à educação do campo, dentre elas o PROCAMPO (Programa de Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo). O PRONERA é o único programa de EdC que não se vincula ao PRONACAMPO, isso se justifica porque o PRONERA, embora esteja normatizado, é de responsabilidade do MDA, pois é destinado às pessoas que têm vínculo com a Reforma Agrária e que exerce esse controle é o MDA, por meio do Cadastro Nacional de

apenas mais um programa e expressa a intenção do capital para a formação dos trabalhadores do campo, ensino técnico, aligeirado, referenciado na empregabilidade” (SOUZA, 2013, p.25). Com a implementação do PROCAMPO, muitas universidades passaram a executar cursos de graduação na modalidade de Alternância com o intuito de formar professores para atuarem em escolas do campo. Os cursos de Licenciatura em EdC estão vinculados ao PROCAMPO que se liga ao PRONACAMPO, e foram apontados pela 48ª Conferência Internacional de Educação realizada pela UNESCO, em Genebra, na Suíça, como possibilidade de expansão da economia “solidária” e de “fortalecimento de geração de trabalho e renda” (BRASIL, 2008b, p.78).

Nesta mesma direção, Machado e Vendramini (2013) afirmam que o “PRONACAMPO - evidencia que o direcionamento da aprendizagem é claramente voltado para o mercado de trabalho” (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p. 8). As autoras acrescentam ainda que, no âmbito das políticas públicas para os trabalhadores do campo, o Programa de Formação Superior em Licenciatura em Educação do campo, (PROCAMPO²⁶) cuja centralidade está na formação de professores das escolas do campo, apresenta ao mesmo tempo a “potencialidade formativa do curso de forma integrada e, por outro lado, o risco de uma formação ampla que pode cair no esvaziamento visto a falta de aprofundamento teórico-metodológico” (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p.11). Para D’Agostini e Vendramini (2014, p.309), “na flexibilização dos cursos e currículos, há um processo de precarização e aligeiramento da formação inicial”. As autoras assim se expressam:

Beneficiários da Reforma Agrária realizado pelo INCRA. Cf. <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 set. 2014.

²⁶ O PROCAMPO (Programa de Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) está ligado ao MEC e a SECADI. Segundo o portal do MEC, o objetivo do Programa é apoiar a efetivação de cursos de licenciatura em educação do campo nas instituições de ensino superior públicas, cujo objetivo é formar professores para os anos finais do ensino fundamental e médio das escolas localizadas no campo. A formação desses professores é centrada por área de conhecimento. Cf. <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 set. 2014. Segundo D’ Agostini e Vendramini (2014, p. 309), este programa teve início em 2008 e na atualidade possui diversos cursos em andamento, conforme demonstra o quadro no Apêndice B, onde constam as universidades que oferecem este curso. Cf. D’ Agostini; Vendramini (2014, p, 309). Ver Apêndice B.

Em termos das políticas públicas, as LEDoC's [Licenciaturas em educação do campo] /PROCAMPO parecem refletir a concepção pós-moderna de educação, que tende a relativizar o conhecimento sob o discurso da valorização da subjetividade, da cultura própria de cada grupo e do 'diálogo' entre os saberes (MACHADO; VENDRAMINI, 2013, p.11).

Santos (2011, p. 18), ao se referir sobre os cursos realizados pelo PROCAMPO, afirma que

a Licenciatura em Educação do Campo entra em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora ao adotar fundamentos teóricos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural que se constituíram em suportes para as reformas da formação de professores levadas a cabo desde os anos 1990 pelas políticas neoliberais.

O autor afirma ainda que os cursos de Licenciatura em Educação do Campo da forma como vem sendo organizados possuem vinculação com os pilares defendidos pela UNESCO, onde “o central dessas proposições, assim como o são os das pedagogias do “aprender a aprender”, é a mínima apropriação do conteúdo na escola, na medida em que defendem que há outros espaços formativos” (SANTOS, 2011, p. 225).

Bogo (2013, s/p), ao tratar dos cursos de licenciatura em EdC, menciona que no atual governo é necessário saber se esses cursos buscam “qualificar a força de trabalho para melhorar a produção e aumentar a rentabilidade do trabalho ou se, se trata apenas de acesso ao direito à escola em um nível inferior e restrito[...] fundamentalmente quando se trata das licenciaturas multidisciplinares”. Para o autor, os cursos de licenciatura em EdC não tem o propósito de valorizar o campo, mas de “atender parcialmente e com baixos custos a demanda e fazer as licenciaturas funcionarem como válvula de escape da pressão popular”. (BOGO, 2013, s/p).

Oliveira e Dalmagro (2014, p. 112) afirmam que o capital também tem interesse em;

disputar a concepção que orienta a Educação do Campo dificultando qualquer perspectiva que possa se apresentar como vinculada às lutas pela superação da ordem vigente. Verifica-se então como o capital no campo precisa educar os trabalhadores e possui um projeto de educação, gestado desde seus interesses e articulado à totalidade da vida neste espaço.

Por sua vez, Souza (2013) evidencia que a Política de EdC, embora tenha surgido como uma reivindicação dos trabalhadores, foi sendo adequada de acordo com as necessidades do capital, de formar para o trabalho simples. Nesse sentido, refletir sobre as discussões que envolvem a temática da EdC anterior a sua instituição como política pública nos ajuda a compreender melhor as contradições que se fazem presentes na relação entre MST e Estado.

Ligada a essas reflexões, Reis (2011) define a EdC como uma política de inclusão, que se insere no movimento desestruturante do capital, de “exclusão includente”. Sobre essa questão, Kuenzer (2004) afirma que:

Do ponto de vista do mercado, os estudos que vêm sendo realizados permitem concluir que esta em curso um processo que pode ser caracterizado como “exclusão includente”. Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. [...]. É importante destacar que esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados de tipo neoliberal. Não se trata, portanto, de mera disfunção de efeitos passageiros, mas da própria possibilidade de acumulação do capital, posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se mais se dinamiza quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado (KUENZER, 2004, p.14).

Segundo esta perspectiva, a educação exerce o papel de incluir o trabalhador em cursos pouco qualificados, que não oferecem uma

formação que propicie autonomia intelectual para atender às demandas do capitalismo:

Através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão incluyente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades (KUENZER, 2004, p.15).

Para Garcia (2014, p. 102), “é exatamente um diagnóstico de exclusão social que tem justificado a necessidade de propor políticas que visem a inclusão social”. Segundo a autora, nos últimos anos, termos como “inclusão social” e “educação inclusiva” tem ganhado cada vez mais espaço nos discursos políticos, tanto dos organismos internacionais como dos estados nacionais, os quais têm sido vinculados a políticas sociais e focalizadas. Isso se relaciona, segundo a autora, ao “diagnóstico de exclusão social que tem justificado a necessidade de propor políticas que visem à inclusão social” (GARCIA, 2014, p. 102).

De acordo com Frigotto (2010), o termo “exclusão social” tem sido compreendido de diferentes maneiras. Para o autor, a centralidade, do ponto de vista ideológico e político, deve estar na “crise atual do capitalismo”, a qual tem por base “a perda parcial ou total de direitos econômicos, socioculturais e subjetivos” (FRIGOTTO, 2010, p.419). O autor acrescenta ainda que esta terminologia apresenta limites na análise e na compreensão da realidade, ficando apenas no campo dos “sintomas e nas consequências” vivenciadas nas relações capitalistas que tendem a nos conduzir ao “plano das políticas e a uma postura reformista e conservadora”:

A noção de exclusão social se constitui num sintoma da materialidade que assume a forma capital e seu poder destrutivo no capitalismo tardio, no sentido dado por Jameson (1998) e Mészáros (1995), ela se constitui numa noção ou categoria que tem sérios limites e armadilhas no plano da análise da materialidade das relações sociais capitalistas. Em termos epistemológicos, a exclusão social não se constituiria num conceito. Vale dizer, não apreenderia as mediações

constitutivas da materialidade histórica atual da forma capital, cujo escopo é de ampliação e radicalização da sua natureza intrínseca – a desigualdade (FRIGOTTO, 2010, p. 419).

Desse modo, o termo “exclusão social” é insuficiente para abranger e explicar as contradições do capitalismo, assim como a “crise estrutural do trabalho assalariado e a radicalização da desigualdade na atual crise do sistema capitalista” (FRIGOTTO, 2010, 429). O autor afirma também, que a exclusão tem sido associada, em algumas análises, a conceitos como “globalização, flexibilidade, governabilidade, empregabilidade”. Sem desmerecer a necessidade das políticas de inclusão, Frigotto alerta que “a exclusão social é uma categoria que vai sendo assumida nos embates políticos” para explicitar questões de gênero e etnia, porém encobre a centralidade do problema, que se vincula às demandas do capitalismo. Desse modo, o debate sobre a “exclusão social” fica no campo da

[...] antinomia – incluído ou excluído – e, por isso, tem mais que ver com o discurso e o embate político do que com a análise das situações concretas [...] exclusão é um termo ou um vocábulo que não nos ajuda na apreensão da complexidade das situações históricas concretas e suas contradições (FRIGOTTO, 2010, p. 423-423).

Para Leher (2009, p. 230), a exclusão se relaciona historicamente à construção do capitalismo, por meio da expropriação, termo que o autor afirma ser mais “preciso do que exclusão para designar o lugar do trabalhador no capitalismo”. O autor assim se manifesta:

Como o capitalismo mercantilizou todas as formas de trabalho e seus produtos, seria improprio falar em inclusão social, posto que nenhum trabalhador está fora da esfera do mercado. Em termos históricos o que acontece foi uma inclusão forçada do trabalhador por meio da expropriação[...] no caso da educação, a situação não é diferente. Ao contrário, as selvagens desigualdades educacionais existente entre países centrais e países periféricos e sobretudo, no interior de cada país, passaram a ser discutidas a partir do par antinômico exclusão e inclusão educacional (LEHER, 2009, p.230-231).

De acordo com Leher (2009), os termos “exclusão social” e “inclusão social” são terminologias dos anos de 1980, mas principalmente de 1990, quando eram relacionadas à educação especial. Com o neoliberalismo, tais termos foram ressignificados e na atualidade de maneira hegemônica, eles possuem outro sentido, tanto na produção acadêmica quanto nos documentos dos organismos multilaterais e dos governos, passando a ser expressão das “boas políticas de equidade social” e de “denúncia social” (LEHER, 2009, p.332). O autor acrescenta que falar em “exclusão social” é apenas outra maneira de se referir a “conceitos como pobreza ou desempregados”, aspectos que justificam a criação, por parte do Estado, de políticas de “alívio da pobreza” (LEHER, 2009, p.332). Para Shiroma (2001, p. 10);

o passaporte ofertado para inclusão é a educação. Embora o acesso seja para todos, o destino final varia segundo capacidades individuais, noção reforçada pela ideologia meritocrática e a de competências que assolam a política educacional contemporânea. [...] Mudança do discurso não significa mudança no projeto político, e sim um artifício de retórica em que a preocupação com os valores, a solidariedade, a tolerância e a inclusão se acopla à linguagem espartana da competitividade e do capital humano (SHIROMA, 2001, p. 10).

2.2.3.1 Considerações sobre os textos

As primeiras discussões sobre EdC apontadas por alguns autores (TITTON, 2010; VENDRAMINI, 2010; D’AGOSTINI, 2009; LIMA, 2011) se vinculavam com as experiências educativas que eram desenvolvidas nas escolas de assentamentos e acampamentos do MST. Essas experiências são apontadas como possibilidade na construção de uma educação de classe. A ampliação da participação de outras instituições que não representavam os interesses dos trabalhadores é indicada por Tilton, (2010) e D’ Agostini (2009) como uma estratégia do MST, porém, essa ampliação distanciou as discussões da EdC da luta de classe e de categorias de análise que ajudam a compreender as contradições do campo (VENDRAMINI, 2010).

Para D’Agostini e Vendramini (2014, p. 318), “a formulação e proposição da educação do campo, em seu sentido genérico, enfrenta limites diante dos desafios da formação e da escolarização dos filhos dos

trabalhadores que vivem no campo”. Segundo as autoras, é necessário “uma educação que seja, ao mesmo tempo, universal e clássica, mas também crítica e diferenciada em relação à educação capitalista”.

Souza (2013) entende que a conjuntura política e econômica, a partir da eleição dos governos petistas²⁷ (2003 - atual), provocou um recuo da EdC que se vinculava aos movimentos sociais e passou a ser conduzida também pelas discussões de comitês e fóruns. Nesse sentido, os textos selecionados neste eixo demonstram que as pesquisas e os estudos realizados têm permitido uma compreensão bastante ampla sobre a Política de EdC.

As reflexões sobre este tema têm sido realizadas por autores distintos, com concepções e compreensões diferentes, como percebemos no decorrer do texto. Pelo estudo, evidenciamos que um grupo de autores aponta que a realidade, a diversidade e a cultura do campo são elementos que precisam ser levados em conta ao se discutir a Política de EdC, pois está se diferenciando da Educação das escolas urbanas. Levando em consideração as reflexões apontadas por Jesus; Rosa; Bezerra (2014), as concepções educacionais que desconsideram a totalidade e sobrevalorizam a cultura, têm como referências as teorias pós-modernas. Identificamos, nesses autores, também uma compreensão de que a aproximação entre o Estado e os movimentos sociais é um aspecto positivo e importante para o avanço da efetivação da Política de EdC. Tais autores compreendem a EdC como sinônimo da educação do MST, aspecto este que exerceu influência na formulação inicial da proposta educacional da EdC, mas que se distanciou na medida em que houve uma ampliação das instituições nas discussões sobre EdC. Dentre os autores que defendem esta linha de pensamento temos Munarim e Locks (2012); Souza e Santos (2007); Moura (2013); Vitória (2008) e Hage (2014).

Para Oliveira e Dalmagro (2014, p. 111):

Não é possível sustentar a educação do campo pela perspectiva da diversidade, pois por esta via não se desvenda a realidade, antes esta é encoberta [...] a Educação do Campo sob o argumento da diversidade social e cultural é base das políticas do

²⁷ Quando nos referimos aos governos petistas, estamos nos referindo aos dois mandatos do presidente Lula (2003-2010) e aos mandatos de Dilma Rousseff (2011- atual), em que diversos programas foram criados, em sua maioria, vinculando ações educativas à transferência de renda. Salientamos que um dos slogans das campanhas eleitorais dos governos petistas tem sido a redução da pobreza, potencializada por ações e programas governamentais.

Estado nesta área, mas que facilmente têm sido incorporadas à lógica empresarial na educação.

Outros autores, dentre eles: Costa (2005); Guhur (2010); Vitória (2008), Rossi e Demo (2014) e Hage(2014), defendem a EdC como um direito adquirido pela luta dos trabalhadores do campo. Compreendemos que o acesso à educação é um direito e consideramos esta questão importante, porém, ela não pode ficar apenas no campo do acesso ao direito, precisa ser vinculada às contradições geradas pelas relações capitalistas, pois, nesta lógica, ficam no campo da formação para o trabalho, sob os ideais da sociedade burguesa:

Concepção de educação do campo e seus movimentos de luta trazem em si grandes paradoxos, pois ao mesmo tempo em que busca subverter a ordem política e econômica vigente, rompe com a visão de totalidade ao atribuir à educação a função de redentora dos males sociais e ao admitir a existência de um homem do campo e um homem da cidade, uma mulher do campo e uma da cidade (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p.209-210).

Por fim, identificamos autores, tais como Vendramini (2010); D'Agostini (2009, 2012); Garcia (2009); Vitória (2011); Coutinho; Muniz; Nascimento (2012); Albuquerque (2011); Oliveira; Dalmagro (2014); Jesus; Rosa; Bezerra (2014), que discutem a EdC em sintonia com as demandas discutidas pela classe trabalhadora. Eles defendem que a diversidade e o acesso à educação escolarizada são importantes, contudo, estes elementos devem ser vinculados às mudanças políticas e econômicas realizadas no mundo do trabalho, em que a centralidade está na busca da:

Superação do modo capitalista de produção que atravessa campo e cidade e que pressupõe a socialização dos meios de produção, onde se inclui a realização da reforma agrária e o desenvolvimento científico, tecnológico, o qual a serviço e gerido pelos trabalhadores organizados, deve aliviar a penosidade do trabalho, a agressão à natureza e permitir o desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014, p.112).

Pelo exposto, evidenciamos que, embora as perspectivas de análise sobre a Política de EdC sejam distintas na produção acadêmica, não é possível compreender a EdC e a sua normatização como política pública sem levar em consideração as contradições presentes na sociedade capitalista nem as formulações e discussões conjunturais da política e da economia. Neste sentido, na sequência deste texto, buscaremos compreender melhor as questões conjunturais do Brasil na década de 1990 que estão subjacentes à Política de EdC.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DÉCADA DE 1990: ELEMENTOS DE CONTEXTO

Na seção anterior, abordamos a produção acadêmica no período que vai de 1996 a 2015, com o intuito de investigar como os pesquisadores abordaram a relação entre a proposta de educação desenvolvida nas escolas ligadas ao MST, o Estado e as reflexões sobre a Política de EdC. Este levantamento apontou que as reflexões sobre a proposta pedagógica do MST e a relação com o Estado têm sido tema de várias pesquisas e compreendida de maneiras distintas. Ao discorrer sobre a Política de EdC, observamos divergências entre o entendimento e a análise desta política educacional. As ações educativas foram ampliadas e potencializadas por meio de financiamentos, mas contraditoriamente, limitaram as ações educativas nas escolas localizadas em áreas de Reforma Agrária (TITTON, 2010), uma vez que estas passaram a ser gerenciadas pelo Estado.

Desse modo, evidenciamos que os textos selecionados para a revisão de literatura levantaram questões importantes sobre a concepção de educação do MST, sua vinculação com o Estado e elementos que compõem a Política Pública de EdC, que segundo os autores podem ser vinculadas ao *Programa da Escola Ativa*, ao *Projeto das Escolas Itinerantes*, ao *PRONACAMPO*, ao *PRONERA* e às escolas de educação básica (ensino Fundamental e médio). Embora as abordagens sejam distintas sobre essas ações educacionais para o campo, apreendemos que as políticas públicas direcionadas aos trabalhadores do campo se constituem por avanços e recuos na construção de uma educação pautada na luta pela terra, característica inicial da EdC.

Nesta seção, abordaremos alguns elementos conjunturais que têm norteado os rumos da educação desde a década de 1990, que se ligam aos aspectos extraídos das três entrevistas realizadas nesta pesquisa, denominadas, no texto, de entrevista A, B e C. Compreendemos que tais mudanças estão ligadas às demandas da expansão e do desenvolvimento do capitalismo, uma vez que no contexto de reformas e de reorganização do capital, muitas políticas educacionais foram criadas e/ou reformuladas, constituindo um conjunto de orientações à Política de Educação do Campo.

Embora haja pesquisas e estudos que abordam aspectos da conjuntura no Brasil, vinculados ao surgimento da Política de Educação do Campo (EdC), apontaremos alguns desses elementos que se fazem necessários para a compreensão da Política de EdC, que se ligam às

mudanças econômica, política e social em curso no Brasil desde a década de 1990, as quais possuem vínculo com “as mudanças qualitativas que se vêm processando mundialmente no modo de produção social capitalista nas últimas décadas do século XX” (NEVES *et al*, 2005, p.20).

3.1 A conjuntura em que floresce a Política de Educação do Campo

Segundo Saviani (2011), a história da educação no Brasil está ligada com “a estrutura material”, ou seja, se liga ao desenvolvimento econômico pautado pela industrialização e pelo crescimento da população urbana, o qual estava em consonância com o desenvolvimento econômico mundial. Para o autor, “tratava-se, aí, do sistema mundial produtor de mercadorias, portanto, de caráter capitalista. E o Brasil fazia parte desse sistema em posição dominante” (SAVIANI, 2011, p. 350). Fontes (2010, p. 304-307) acrescenta que:

O Brasil, desde há muito integrado subalternamente no circuito internacional da divisão de trabalho capitalista, também experimenta na sua dinâmica interna o predomínio do capital monetário, convertendo-se em país capital-imperialista [...]. A expansão capital-imperialista ocorreu na medida em que o país reunia algumas de suas condições econômicas fundamentais: um ciclo avançado de industrialização e monopolização do capital, com a existência dos diferentes setores econômicos complexamente entrelaçados; um Estado plasticamente adaptado ao fulcro central da acumulação de capitais e com razoável autonomia diante das pressões emanadas por capitalistas singulares ou por um único setor econômico, capaz de garantir a manutenção complexa da acumulação expandida através de uma atuação externa consequente; formas razoavelmente estáveis de contenção das reivindicações igualitárias populares.

Do ponto de vista político e econômico, no Brasil, na década de 1990, a população conviveu com a intensificação das privatizações realizadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), com o desemprego e a precarização do trabalho. De fato,

repressão e convencimento se ampliavam simultaneamente. O funcionalismo público viveu a virada para a década de 1990 em meio a importantes contradições, com a existência de setores de ponta e bem pagos (sobretudo na área econômica) contrapostos a setores pauperizados; setores integrados no Regime Jurídico Único (funcionários); e setores regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), similar ao do setor privado; com uma pauta reivindicativa muitas vezes apenas corporativa e escassamente universalizante. Seu perfil, inclusive geracional, seria profundamente modificado, através de demissões em massa inauguradas no governo Collor seguidas no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) por Planos de Demissão “Voluntária” (PDVs) impulsionados por supressão de direitos, gerando demissões e aposentadorias precoces, sem falar no estímulo oficial às demissões decorrentes do engajamento governamental de longa duração nas privatizações das maiores empresas públicas. A essa violência direta – pois o desemprego é o exercício da violência fundamental do capital contra o trabalho – se agregava a incorporação de trabalhadores em atividades públicas, em áreas cada vez mais extensas de atuação, sem contratos regulares (bolsas diversas e terceirizações) (FONTES, 2010, p. 261).

Para Fontes (2010), o aumento do desemprego provocou a rotatividade da força de trabalho, intensificando uma competição entre os trabalhadores em busca de empregos. As organizações sindicais foram desmanteladas e “corroídas”, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), considerada uma referência na defesa dos direitos dos trabalhadores, foi paulatinamente aderindo “às práticas induzidas e/ou impostas pelo capital” (FONTES, 2010, p.261).

Neste contexto, de desmantelamento da CUT e das privatizações associadas ao desemprego e à precarização do trabalho, passaram a ganhar destaque as ações e as lutas realizadas pelo MST, o qual se constituiu como uma das principais organizações em defesa dos trabalhadores e de oposição ao governo, sendo brutalmente reprimido pelo Estado (MELO, 2011). De acordo com Fontes (2010, p. 163):

Tratava-se de limitar estritamente o sentido do termo democracia, apagando os componentes socializantes de que se revestira e convertendo-a para um significado único: capacidade gerencial de conflitos. Toda e qualquer formulação antissistêmica ou tentativa de organização dos trabalhadores enquanto classe social deveria ser desmembrada e abordada de maneira segmentada: admitia-se o conflito, mas este deveria limitar-se ao razoável e ao gerenciável, devendo seus protagonistas admitir a fragmentação de suas pautas em parcelas administráveis. Para os renitentes, a repressão seria feroz (como foi o caso da extrema violência contra o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra -MST ao longo das duas gestões FHC, apoiada e estimulada pela mídia).

O governo de FHC centrava-se no “predomínio do grande capital em vias de intensíssima concentração”; sob a ótica dos empresários, o governo seguia sua pauta de gestão. Neste cenário, o Estado possuía o papel de contornar as mobilizações dos trabalhadores por meio do gotejamento de políticas sociais (FONTES, 2010). Frente a esta conjuntura de privatizações/demissões e da repressão realizada pelo Governo aos trabalhadores, “o MST se constituiu numa organização de oposição encampando também a defesa de outras categorias profissionais que sofreram com a privatização de empresas estatais” (MELO, 2011, p. 6), ganhando evidência e força.

Em 1995, cerca de 800 famílias ligadas ao MST realizaram a ocupação da fazenda Santa Elina, Rondônia (RO); após um mês de acampamento e com várias tentativas de retirada das famílias, numa ação da Polícia Militar, juntamente com o Comando de Operações Especiais(COE) e dos jagunços da fazenda (MST, 2014a), durante a “madrugada do dia 09/08 o acampamento da Santa Elina foi cercado por todos os lados e começou o que foi o “Massacre de Corumbiara” (MESQUITA, 2002, s/p). Segundo Mesquita (2002, s/p), a ocupação da fazenda Santa Elina “era mais um dos quatrocentos e quarenta conflitos de terra que aconteceram em 1995 no Brasil e um dos quinze que aconteceram só em Rondônia naquele ano”. Segundo o MST, no “Massacre de Corumbiara”, doze trabalhadores rurais foram mortos, dentre eles, uma criança de sete anos de idade (MST, 2014a).

No ano seguinte, especificamente no dia 17 de abril de 1996, no município de Eldorado dos Carajás, Estado do Pará, a morte de 19 trabalhadores ligados ao MST, ficou conhecido como “Massacre de Eldorado dos Carajás”²⁸. Segundo matéria no *site* da Carta Capital, o “Massacre de Eldorado dos Carajás”, chamou a atenção da população brasileira e teve repercussão em vários países do mundo²⁹. Cerca de 1.500 pessoas ligadas ao MST e que estavam acampadas na região realizaram uma mobilização para reivindicar a desapropriação de terra naquela região, bloqueando a Rodovia BR-155, que liga a capital ao sul do Estado. A polícia recebeu ordem de disparar contra os manifestantes e dentre os mortos estava um jovem de 15 anos de idade (MST, 2014a).

Diante da conjuntura de impunidade dos acusados desses dois acontecimentos, em 1997, o MST realizou uma marcha intitulada “Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária”, partindo de três pontos diferentes do país; durante dois meses, as pessoas atravessaram o Brasil, a pé, com destino a Brasília. O propósito era mostrar para a sociedade a impunidade e a falta de responsabilidade da justiça brasileira na resolução dos dois massacres ocorridos (MST, 2014a). Com este ato, o MST recebeu apoio da sociedade, e isso intensificou a luta e os conflitos em torno da posse da terra:

A era FHC está definitivamente marcada pela violência, pelo agravamento das diferenças sociais e pela mais lastimável impunidade. O primeiro mandato foi marcado por conflitos por todo o país e a repressão aos conflitos resultaram em grandes massacres, tais como o de Corumbiara e o de Eldorado do Carajás, sem falar os massacres urbanos, e o segundo mandato já foi implantado com o estigma da corrupção (MESQUITA, 2002, s/p).

²⁸ A Via Campesina Internacional, organização internacional que aglutina os diversos movimentos sociais do campo, nos cinco continentes, reunidos na 2^o Conferencia Mundial em abril de 1996, no México, instituíram o dia 17 de abril como o Dia Mundial de Luta Camponesa. Os movimentos sociais do campo mais expressivos que fazem parte da Via Campesina no Brasil são: Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); a Pastoral da Juventude Rural (PJR); e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), nos outros continentes, outras organizações fazem parte da Via Campesina (MST, 2014a).

²⁹ Informação obtida na Revista Carta Capital, publicada no dia 07/05/2014 (CARTA CAPITAL, 2012).

Pressionado pelas mobilizações e preocupado com a repercussão dos acontecimentos, assim como com a necessidade de diminuir a quantidade de analfabetos no campo, fato que se apresentava como um entrave ao desenvolvimento capitalista (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014), o Governo Federal instituiu, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por meio da *Portaria nº 10/98* (SANTOS; MOLLINA; JESUS, 2011), cujo foco era a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a formação dos professores de EJA. A educação desenvolvida no campo também era tema de debate e das mobilizações. O PRONERA, por ser um programa específico para áreas de reforma agrária e por estar vinculado à EJA, limitava a participação dos demais trabalhadores do campo.

Fontes (2010, p.164) aponta que os dois governos de FHC (1995-2002) caracterizaram-se “pelo ataque conservador aos direitos sociais e sobretudo, às organizações mais combativas de trabalhadores”. Os mandatos de FHC foram definidos pela autora como um dos mais violentos na violação dos direitos trabalhistas:

O período FHC (1995-2002) caracterizou-se, portanto, pelo ataque concertado (o eufemismo concertação social o designava) aos direitos sociais e, sobretudo, às organizações mais combativas dos trabalhadores, seja de maneira abertamente violenta contra entidades de trabalhadores que resistiam (caso, por exemplo, do sindicato dos petroleiros), pela permanência e aprofundamento da truculência policial, seja pela violência indireta – privatizações a toque de caixa e estímulo às demissões (FONTES, 2010, p. 264).

A pressão que o MST vinha realizando sobre o Governo Federal, em função dos massacres mencionados, somada às discussões realizadas pelas entidades que reivindicavam o reconhecimento, por parte do Governo, da educação do campo como Política Pública, colocavam o MST em evidência, bem como a demanda de diminuir os índices de analfabetos no campo (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014). Em 2002, o governo de FHC instituiu as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, por meio da *Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002, Brasília, DF: MEC/SECADI* (BRASIL, 2002b), a qual passou a normatizar a educação do campo como Política Pública.

O período de FHC foi de confronto direto entre os movimentos sociais e o governo, era luta, confronto direto de muita pressão, de força especialmente do MST, por outro lado o governo usava métodos fortes de repressão, os trabalhadores eram reprimidos, mas ao mesmo tempo essa repressão que a gente sofriam, dava força pra construir as lutas e fazer mobilização pra conquistar as reivindicações (ENTREVISTA A).

Segundo Munarim (2009), embora a equipe de Fernando Henrique Cardoso tenha normatizado a Política de EdC, foi no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), em meados de 2003, que a Política de Estado para os trabalhadores do campo ganhou destaque e foi ampliada. Nesta época foi instituída a *Portaria Nº 1. 374/de 3/7/2003* (BRASIL, 2004b), que estabeleceu o Grupo Permanente de Trabalho (GT), de Educação do Campo, ganhando força em 2004, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que passou a gerenciar a educação do campo junto ao MEC e desempenhar papel importante na disseminação dessa política de Estado para os trabalhadores do campo, aspecto que abordaremos na sequência deste texto.

3.2 Incluindo os excluídos: a SECADI e o apassivamento da luta

A eleição de Lula a Presidente da República, em 2002, e a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao Governo Federal geraram muitas expectativas em relação à possibilidade de mudanças. Os trabalhadores ligados aos movimentos sociais do campo acreditaram que, ao contrário do governo de FHC, Lula governaria para os trabalhadores. Assim sendo, “A eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2002, representou um momento de expectativa, com o avanço do povo brasileiro e uma derrota da classe dominante” (MST, 2014b, s/p). No texto que segue percebemos quais eram as expectativas naquele momento:

Se olharmos o período de FHC o histórico do MST e com certeza os outros movimentos e sindicatos também vão na mesma direção, o período de FHC foi de grandes lutas, as maiores lutas e de muitas conquistas, porque as lutas forçavam as conquistas, mas ao mesmo tempo foi um dos maiores períodos de repressão, teve os massacres de Corumbiara e de

Eldorado dos Carajás, tinha essa relação de confronto direto, o governo era visto como inimigo, quando assumiu o governo Lula e depois a Dilma por ter uma certa ligação anterior com a luta dos trabalhadores, por ter uma certa proximidade com os movimentos sociais. Os movimentos acreditavam e ficaram esperando que o governo realizasse várias coisas, especialmente a Reforma Agrária, não fez e nem tem feito, isso fez com que os movimentos perdessem força, ficaram sem saber em quem bater, porque eram governos que a princípio deveriam ser de esquerda (ENTREVISTA A).

Internamente, no MST, muitos militantes/dirigentes, aos poucos, foram se dando conta de que “essa vitória eleitoral não foi suficiente para gerar mudanças significativas na estrutura fundiária, no modelo agrícola e no modelo econômico” (MST, 2014b, s/p), contudo vários deles continuaram acreditando.

No campo da educação, Leher (2014, p.74) explica que a vitória de Lula, “embora cercado de polêmicas, provocou considerável expectativa de que, ao menos, uma agenda socialdemocrata de fortalecimento da educação pública, gratuita, laica e universal poderia ser adensada conflituosamente no Estado brasileiro”. Porém, o autor enfatiza que as medidas e os projetos adotados logo no início do seu mandato apontaram que o rumo seria outro e que o setor “privado-mercantil”, ou seja, do capital, continuaria orientando as políticas educacionais no Brasil.

No que se refere à Política de Educação do Campo (EdC), criada em 2002, pelo governo do PSDB, mais precisamente pela equipe de governo de Fernando Henrique Cardoso, e ampliada pelo governo petista, na gestão Lula, a mudança de presidente e de partido político não alteraram significativamente o modelo de desenvolvimento em curso no País. Segundo Fontes (2010), o Brasil se insere na condição de subalterno, frente aos demais países capitalistas imperialistas. Para Neves *et al.* (2005), na configuração econômica e política em curso desde os anos de 1990, a educação escolarizada tem sido vista como estratégia para a implementação de políticas voltadas a atender demandas do capital.

Nesse contexto e para atender parte das demandas das reivindicações dos trabalhadores ligados ao MST, em 2004, o presidente Lula criou a SECAD que, em 2011, com as reformas do MEC, passou a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Esta Secretaria passou a ter a função,

segundo o MEC, de “articulação com os sistemas de ensino e implementar políticas educacionais [...], de educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais”³⁰. Em outros termos: “A SECADI é uma secretaria criada em 2004 para atender um conjunto de demandas da sociedade civil, no caso do campo em 2004 era forte a necessidade de uma Política de Educação do Campo, outra questão forte era a indígena e quilombola” (ENTREVISTA C).

Embora a SECADI/MEC tenha sido “ampliada”, sua atuação manteve a mesma característica: tratar das diversas políticas que atendiam uma camada da sociedade até então excluída do acesso à educação escolar. A diversidade passou a ser elemento central nas políticas educacionais gerenciadas pela SECADI. Na concepção de Moehlecke, (2009, p. 462), a SECADI cumpre o papel de articular “áreas antes dispersas” dentro do MEC, além de promover uma aproximação com a sociedade civil organizada, por meio das “comissões de assessoramento ou de parcerias na execução de programas e projetos”. Para a autora, esta “pluralidade de atores governamentais e sociais na elaboração e desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a inclusão de diversidade” pode ser vista nos documentos apresentados pelo MEC (MOEHLECKE, 2009, p. 462).

Com a criação da SECADI/MEC, duas secretarias foram extintas: a Secretária de Educação Especial (SEEP) e a Secretária de Educação a Distância (SEED). A SECADI, quando instituída, foi organizada em quatro diretorias: Polícias para Educação do Campo e Diversidade; Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Direitos Humanos e Cidadania; e Educação Especial³¹. Atualmente, segundo informações encontradas no portal do MEC, está estruturada em cinco diretorias: 1. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais; 2. Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; 3. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; 4. Diretoria de Políticas de Educação Especial; 5. Diretoria de Políticas de Educação para a Juventude³². Cada diretoria tem diferentes coordenadorias que atendem assuntos “específicos e diversos” ou “uma especificidade, cada coordenação é um núcleo composto por coordenação, técnicos administrativos e consultores” (ENTREVISTA C). A coordenação geral de Políticas de Educação do Campo faz parte da

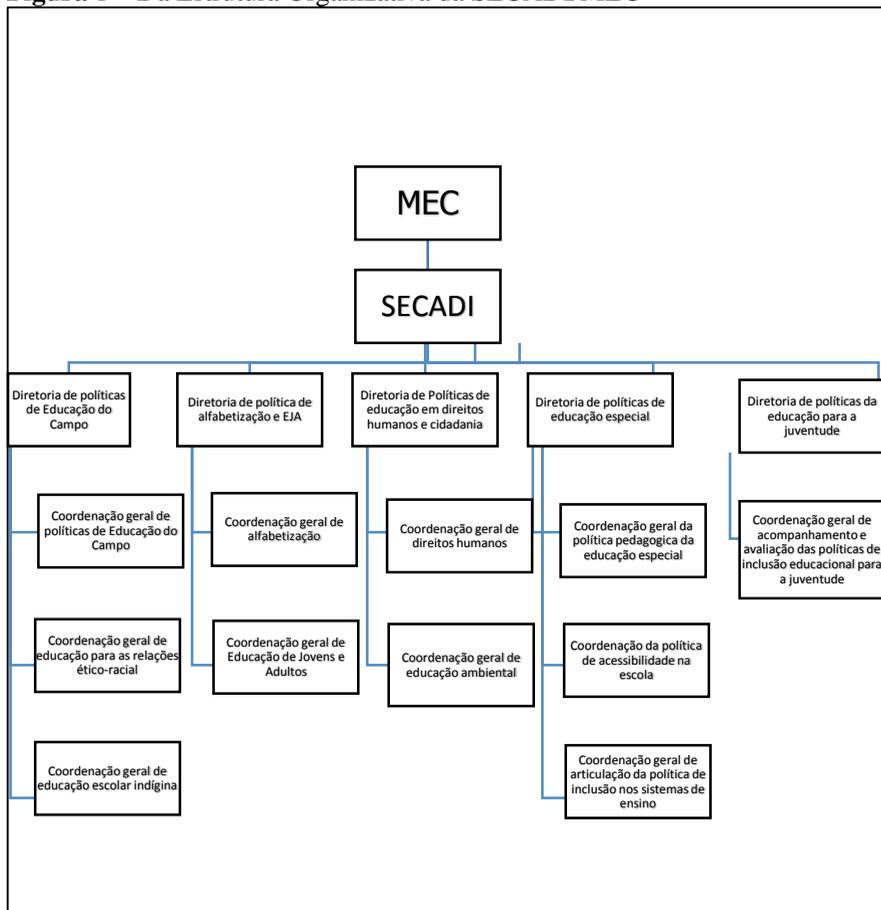
³⁰ Cf. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2015.

³¹ Cf. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2014.

³² Cf. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2014.

diretoria de políticas de Educação do Campo, conforme mostra a Figura 1.

Figura 1 – Da Estrutura Organizativa da SECADI/MEC



Fonte: Brasil, 2015³³.

Ainda que exista uma coordenação específica para tratar das Políticas de Educação do Campo dentro da SECADI, ela não é responsável por todas as políticas públicas educacionais para o campo. Assim,

³³ Cf. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2015.

a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por exemplo, não está na nossa coordenação, ela tá na coordenação de EJA, as políticas de juventude para o campo, não está na coordenação de políticas para o campo, ela tá na coordenação de jovens, a coordenação de política de educação do campo acaba virando mediador das políticas (ENTREVISTA C).

Dessa maneira, ainda que o discurso seja o de que a Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo tenha autonomia, ela “depende de outras diretorias pra dar conta de suas ações”. Em 2013-2014, a única ação inteiramente de responsabilidade da Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo que possuía autonomia para gerenciar era a do programa “Escola da Terra”; as demais resoluções de políticas educacionais para o campo dependiam de outras coordenações (ENTREVISTA C). Nesse caso, o papel central da Coordenação de Políticas de Educação para o Campo cumpre a função de “mediador da política, entre a base (universidade/município) e a política” (ENTREVISTA C).

Segundo o entrevistado C, em 2004, quando da realização da II CNEC, a “sociedade civil possuía uma força gigantesca” capaz de demandar do MEC a criação de um espaço no interior do ministério, onde os trabalhadores do campo organizados pudessem participar das discussões. Associado a esta questão e devido a “um conjunto de outras demandas vindas da secretária de educação básica, da Secretária de Ensino Superior o governo organizou tudo e criou outra secretária que passou a atender a diversidade” (ENTREVISTA C);

se pensarmos na educação do campo ela é um elementozinho dentro da SECADI, um espaço que no começo tinha um diálogo mais consistente, ou seja, os movimentos sociais pelo contexto de luta e por conta do primeiro mandato do governo Lula, tinha mais força para reivindicar (ENTREVISTA C).

As ações prioritárias da coordenação geral de políticas de educação do campo durante o período de 2013/2014, segundo a entrevista C, foram

os programas “Escola da Terra”³⁴ e os cursos de “Licenciaturas em Educação do Campo”, que ganhavam ênfase e amplitude, pois, além de permitirem a contratação de professores por meio de concursos públicos, possibilitaram o “acesso” ao ensino superior dos “povos do campo”. “Pensando em volume de recursos e de ações uma das maiores conquistas da Política de Educação do Campo, são as licenciaturas em Educação do Campo” (ENTREVISTA C).

Evidencia-se que a centralidade da SECADI consiste em fomentar políticas de inclusão nos mais “diversos” espaços e para atender uma gama distinta e “diversa” de trabalhadores, dos quais a grande maioria excluída das políticas públicas educacionais, vinculadas à escola e aos processos educativos. Segundo Shiroma (2001, p.4), “a ideia de todos incluídos na comunidade global, sujeitos aos mesmos riscos, cria uma situação de igualdade simbólica que impõe a todos a responsabilidade e o compromisso moral de combater a pobreza e a exclusão social”. A autora menciona que “todos” estão convocados a serem “parceiros nessa tarefa, empreitada mundial onde deveriam estar igualmente comprometidos e coesos” (SHIROMA, 2001, p.4).

Nesta mesma direção, Garcia (2014) afirma que as políticas educacionais “inclusivas” têm sido orientadas por dois pilares: “distribuição de renda e ampliação do número de alunos regularmente matriculados no sistema educacional”. E ressalta

[...] que recentemente a Educação Especial passou a integrar na organização das políticas educacionais a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão –SECADI, a qual congrega a operacionalização da maior parte dos programas educacionais relacionados à distribuição de renda. Mediante a análise dos discursos aqui apresentados é razoável afirmar que a “educação inclusiva” vem ganhando força como estratégia e *slogan* da “educação para todos” na política nacional (GARCIA, 2014, p. 123).

Outro elemento bastante relevante, que fica visível na Figura 1 que mostra o funcionamento da SECADI, diz respeito à amplitude de ações desta Secretaria vinculadas à noção de “diversidade” e à fragmentação de medidas que atendam determinado público, ou seja, os que não se

³⁴ No Apêndice C consta a relação das Universidades que aderiram ao programa “Escola da Terra”.

enquadram ou estão fora das “caixinhas” das políticas educacionais mais gerais, desta maneira, precisam ser contemplados por outras modalidades de ensino. “A coordenação da Política de Educação do Campo é uma dentro das demais coordenações, que faz parte de uma diretoria, tem uma diversidade de sujeitos e ações de grande abrangência” (ENTREVISTA C).

Nestes casos, a participação da sociedade civil nas discussões se constitui elemento de uma “sociedade democrática”, assim como forma de demonstrar que, supostamente, o Estado tem atendido às reivindicações de políticas educativas que atendam às demandas da sociedade organizada. No caso específico da Política de EdC, isso se expressa na possibilidade da participação dos movimentos sociais em fóruns de discussões sobre esta temática, como é o caso do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). Criado em 2010, por várias organizações sociais, governamentais e Organismos Multilaterais³⁵, vem se constituindo como um espaço que aglutina os movimentos sociais do campo, sindicais e universidades. Desse modo, “O FONEC quer ser entendido como uma entidade da sociedade civil representativa e que queremos dialogar sobre educação do campo” (FONEC, 2011, s/p).

O FONEC que reúne as diversas entidades a nível nacional, como a via campesina, representada pelo

³⁵ As entidades que estavam presentes na reunião de criação do Fórum Nacional de Educação do campo foram: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG; Federações Estaduais de Trabalhadores na Agricultura – FETAGS; MST; Rede de Educação no Semiárido Brasileiro – RESAB; União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB; Comissão Pastoral da Terra – CPT; MAB; MMC; MPA; Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA; Movimento de Organização Comunitária – MOC; Fórum; Estadual de Educação do Campo de Santa Catarina – FOCEC; Universidade de Brasília – UnB; Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Federal do Pará – UFPA; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Federal de Bahia – UFBA; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Universidade Federal do Tocantins – UFT; Universidade Estadual da Bahia – UNEB; Universidade Estadual do Amazonas – UEA; Cátedra da Educação do Campo – UNESCO/UNESP; Instituto Federal Santa Catarina – IFC; Instituto Federal de Brasília – IFB; Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA/SDT/INCR/PRONERA; MEC/SECAD; Organização Internacional do Trabalho – OIT; Organização dos Estados Iberoamericanos – OEI; Organização das Nações Unidas para a Educação – UNESCO (FONEC, 2010).

MST; a FETRAF; FETAESC; Quilombolas; indígenas para discutir as políticas relacionadas a EdC. Esse fórum tem se reunido nos últimos tempos com uma certa regularidade, quando foi criada a SECADI o FONEC teve muito mais funcionalidade de hoje, mas tem realizado diversas reuniões para discutir a política de EdC (ENTREVISTA B).

Pelo exposto, evidencia-se que o FONEC possui um papel limitado a demandas de reuniões e em certa medida como mediador da Política de EdC, além de se constituir como um espaço de apoio à SECADI, na medida em que se coloca como um mediador entre a SECADI e as Secretarias de Educação nos municípios. Isso é visível quando o fórum afirma que: “o FONEC tem que dialogar com todas as secretarias, ter autonomia, compreensão da política, força na implantação da política, temos obrigação de ajudar na compreensão dos direitos” (FONEC, 2011, s/p). Com a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo, as pautas de reivindicações passaram a ser reunidas. Disto resulta que: “[...] quando as pautas são unificadas em um fórum ele acaba ganhando força, essa força política tem influência dentro do Governo, se tiver abertura” (ENTREVISTA C).

A evidência dessa vinculação entre FONEC e SECADI encontra-se em uma carta elaborada pelo fórum, destinada ao Ministro da Educação, Sr. Renato Janine Ribeiro, em que se reitera a importância desta Secretaria na garantia dos direitos, afirmando que “direito é igual para todos” embora a “desigualdade” ainda esteja fortemente presente entre “a população negra, jovens e adultos de baixa escolaridade, populações residentes no campo, comunidades quilombolas e povos indígenas, pessoas com deficiência, entre outros grupos sociais”. (FONEC, 2015, s/p). Embasados por este discurso e pelo fato da SECADI não ter, naquele momento, seu representante legal à frente da Secretaria, a carta reivindica e referenda que:

Para fortalecer essas práticas e consolidar as políticas públicas já instituídas, o FONEC aguarda com expectativa a nomeação de uma pessoa que possa assumir a SECADI e dar seguimento às iniciativas e políticas que promoveram importantes avanços. Por fim, referendamos a indicação já dada pelos movimentos sociais e sindicatos do campo e da diversidade para que o nome de Eliene Novaes

Rocha ou Paulo Gabriel Soledade Nacif possa figurar como titular da SECADI (FONEC, 2015, s/p).

Na data de 06/04/2015, o Ministro da Educação anunciou que Paulo Gabriel Soledade Nacif³⁶, Reitor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), seria o novo secretário da SECADI/MEC. Os cargos de Secretário, diretores e coordenadores gerais são preenchidos por indicações políticas, tendo em vista que: “quando é cargo de nomeação são forças políticas que indicam, tanto da sociedade política, quanto da sociedade civil, é essa maneira que vai se configurando [...] essa lógica serve para o governo Federal como um todo” (ENTREVISTA C).

Os técnicos administrativos da SECADI/MEC são funcionários efetivos e os consultores são admitidos por contratos temporários realizados por meio de editais efetivados entre MEC e UNESCO, indicando que, embora a Política de Educação do Campo tenha como característica o atendimento a uma população “específica”, a maioria dos trabalhadores que gerenciam a política dentro da SECADI desconhecem a “especificidade” desses grupos:

Com as reformas que tivemos de um Estado gerencialista, não tem mais concurso para trabalhar no MEC, o MEC faz uma parceria com a UNESCO e, contrata a UNESCO para que a UNESCO forneça consultorias para contribuir com as formulações/avaliações de políticas do MEC. Os consultores que trabalham no MEC de forma geral são contratados por editais entre MEC e UNESCO. Na SECADI também funciona assim [...] a maioria das pessoas que trabalhavam comigo não possuía nenhuma relação com a educação do campo, tanto é que uma das primeiras coisas que eu fiz, foi fazer formação com eles, na maioria das atividades realizadas por quem trabalha lá, são analisar pareceres técnicos, não há discussões políticas (ENTREVISTA C).

³⁶ Paulo Gabriel Soledade Nacif foi Reitor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no período de 2006 a 2015, possui graduação em agronomia pela Universidade Federal da Bahia, com mestrado e doutorado também na área agrícola. Cf. <http://lattes.cnpq.br/8537690856693034>. Acesso em: 10 Agos. 2015.

Apesar da criação da SECADI e do discurso de que a secretaria busca contribuir com “o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade [...], visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais” (MEC, 2014, s/p), fica evidente que a função da secretaria é burocrático, ou seja, não há discussões políticas. Como resultado desse método de trabalho em muitas escolas do campo, localizadas em áreas de assentamento, as políticas ligadas à SECADI não se materializam, como demonstra a entrevista a seguir:

Nas escolas principalmente em áreas de assentamento não percebo muitos avanços, talvez esse debate é forte no campo da política onde o debate da educação do campo é permanente, mas isso não chega nos municípios, me parece que a SECADI teria esse papel de fazer com que as discussões, as lei chegassem nos municípios que tem escola do campo, mas isso não chega, na pratica os avanços são poucos, não há processo de formação diferenciado aos educadores de escolas do campo, em muitas escolas a estrutura é ruim e no trabalho pedagógico quase não há avanços (ENTREVISTA A).

Mesmo que a SECADI/MEC trabalhe com ações vinculadas a um público “específico”, evidencia-se que a maioria das suas ações não se diferencia das demais ações educativas, tendo em vista que se vinculam às demandas do capital de aumentar os índices de escolaridade, por meio da “inclusão dos excluídos”.

A educação, na atualidade, tem sido um tema bastante recorrente e sua vinculação aos programas sociais focalizados vem se configurando como uma das marcas dos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-atual). Assim, faz-se necessário refletir sobre a função e o papel da educação escolar.

3.3 Educação e trabalho no campo

Os programas sociais atrelados à educação apontam para uma alteração da função da escola, que deixa de ter como objetivo central o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos produzidos pela humanidade, para efetivar os programas governamentais assistencialistas

(MOTA, 2011; ZANARDINI, 2014; VAZ, 2013). À medida que a educação escolar passou a ser vinculada aos programas de transferência de renda, tornou-se, segundo Rummert; Algebaile e Ventura (2012, p.33), um elemento de controle social. Para as autoras, “a educação é chamada a desempenhar papel essencial no conjunto de estratégias de controle social do capital-imperialismo subalterno”. Nesta mesma direção, Evangelista e Triches (2014, p. 51) afirmam que “o consenso que se busca construir ou consolidar é o de que a pobreza se origina na falta de escolaridade de boa qualidade e a solução para esse problema encontrar-se-ia na própria escola”.

Manifestando-se sobre esta questão, Motta (2011) assinala que nos anos de 2000 o conceito de educação foi alargado e ao mesmo tempo foi restringido. A educação escolarizada passou a ser vinculada aos programas sociais, como aspecto de “alívio da pobreza”, e em contrapartida, reduziu os processos de ensino e aprendizagem, realizados pela escola.

A ampliação dos programas sociais, realizada nos governos petistas, dentre eles, alguns destinados especificamente aos trabalhadores do campo, demonstra a necessidade, por parte do capital, de ampliar sua esfera de atuação. Os trabalhadores assentados, que desenvolviam atividade produtiva exclusivamente em seus lotes³⁷, passaram a se empregar, a vender parte de sua força de trabalho às empresas situadas no campo:

Na atual conjuntura, o interesse por propostas de educação do campo deve ser atribuído a três fatores: a tecnologia no campo aplicada à monocultura exige um novo tipo de trabalhador rural, sendo que a enxada passa a não ser mais o

³⁷ Lotes são as parcelas de terra das famílias, ou hectares de terra que são de posse da família. A quantidade ou o tamanho de cada lote é baseado nos índices de produtividade de cada região, relevo e vegetação. As famílias têm a posse dessas áreas, permanecem nela até que estiverem vivos e na velhice podem passar a posse para algum membro da família. As terras de assentamentos da Reforma Agrária permanecem terras na união. Teoricamente, segundo as normas do INCRA, os lotes não podem ser vendidos, porém, esta questão tem acontecido com bastante frequência nos assentamentos. O suposto comprador não poderá acessar recursos financeiros governamentais, não sendo considerado pelo INCRA como um assentado. Já quem vendeu, fica inadimplente com o Governo, não podendo mais ser assentado em nenhum Estado da Federação Cf. <http://www.incra.gov.br>. Acesso em: 24 jul. 2014.

principal instrumento de trabalho; a pressão dos movimentos sociais que atuam pela formação dos assentados em áreas de reforma agrária; e devido à orientação dos organismos internacionais que condicionam os empréstimos econômicos aos países da América Latina à erradicação do analfabetismo e aos investimentos na Educação Básica. Assim, para os autores, a educação do campo em sua gênese está mais atrelada ao capital internacional que à classe trabalhadora; fato que não impossibilita que a classe trabalhadora possa repensar e se beneficiar com as propostas de educação do campo (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p.204).

Neste cenário, a instituição da Política de Educação do Campo, pelo governo de FHC, mantida por Lula, demonstra a importância de se ampliar a inserção do trabalhador do campo, na relação de expropriação e acumulação capitalista. Isso nos remete a pensar que a Política de EdC produz não apenas consensos, mas também enquadramentos, na medida em que os trabalhadores do campo passam a se inserir na lógica produtiva da indústria, por meio das “integrações” com grandes empresas. Nesta relação, os trabalhadores do campo se submetem às condições impostas pelas empresas, na produção de matéria-prima para a indústria, como é o caso das indústrias de aves e suínos. Dessa forma, “o desenvolvimento do capitalismo no campo abre espaço simultaneamente para a expansão do trabalho familiar camponês nas suas múltiplas formas, como camponês proprietário, parceiro, rendeiro ou posseiro” (OLIVEIRA, 2013, p.129). Convém destacar que:

Na esfera da agricultura, a grande indústria atua de modo mais revolucionário à medida que aniquila o baluarte da velha sociedade, o “camponês”, substituindo-o pelo trabalhador assalariado. As necessidades de revolucionamento social e as antíteses do campo são, assim, niveladas às da cidade [...] A ruptura do laço familiar original de agricultura e manufatura, que envolvia a configuração infantilmente não desenvolvida de ambas, é completada pelo modo de produção capitalista. Mas ele cria, ao mesmo tempo, os pressupostos materiais de uma síntese nova, mais elevada, da união entre agricultura e indústria com

base em suas configurações antiteticamente elaboradas. Com a preponderância sempre crescente da população urbana que amontoa em grandes centros, a produção capitalista acumula, por um lado, a força motriz histórica da sociedade, mas perturba, por outro lado, o metabolismo entre homem e terra, isto é, o retorno dos componentes da terra consumidos pelo homem, sob forma de alimentos e vestuário, à terra, portanto, a eterna condição natural de fertilidade permanente do solo. Com isso, ela destrói simultaneamente a saúde física dos trabalhadores urbanos e a vida espiritual dos trabalhadores rurais (MARX, 2006, p. 570).

Levando em consideração que uma das tendências do capitalismo é transformar tudo em mercadoria, busca cada vez mais estender sua esfera de atuação e, neste processo, o campo tem sido um espaço visado pelo grande capital que, detentor dos meios de produção, vem expropriando cada vez mais os camponeses de suas terras. Portanto, “assim como o capital pode se apropriar do trabalho, também pode se apropriar da terra; pode fazer com que ela, que nem é produto do trabalho nem do capital, apareça dominada por este último” (MARTINS, 1981, p. 160).

Ao discorrer sobre o perfil do camponês, Martins (1981) afirma que, no Brasil, ao contrário de outros países onde os camponeses resistiram à expansão do capitalismo no campo e buscaram permanecer em suas terras, como na Rússia, o camponês tem dificuldades de resistir na terra e, mesmo quando expulso, busca retornar à terra. Para o autor, “o nosso campesinato é constituído com a expansão capitalista, como produto das contradições dessa expansão”. Desse modo, a formação do camponês do Brasil se liga à história do Brasil, porque ele se constitui por meio da migração, da escravidão, ou seja “ele não é de fora, mas também não é de dentro. Ele é, num certo sentido, um excluído” (MARTINS, 1981, p. 16-23).

Embora na atualidade o desenvolvimento tecnológico tenha proporcionado vários avanços na agricultura, os camponeses se inserem cada vez mais como parte importante ao capitalismo, pois, além de gradativamente venderem sua força de trabalho às grandes indústrias, são convencidos a aceitarem as condições por elas impostas, as quais passam a ser vistas como alternativas de melhores condições de vida e trabalho:

O camponês despojado tem de adquirir o valor deles de seu novo senhor, o capitalista industrial, sob a forma de salário. Assim como os meios de subsistência, foram afetadas também as matérias-primas agrícolas nacionais da indústria. Transformaram-se em elemento do capital constante (MARX, 2006, p. 365).

Segundo Oliveira e Dalmagro (2014, p. 96), com a ascensão do capitalismo, o campo deixou de produzir apenas para si, passando a desenvolver a produção para o meio urbano, porque a indústria “passa a definir o que o campo produz”. Desta relação, segundo os autores, surge “uma sociedade nova, de integração cada vez maior entre estes dois espaços”.

Com a expansão da produção capitalista no campo, intensificou-se a necessidade de qualificar a força de trabalho que deve gerenciar as múltiplas atividades agrícolas, conforme demandas do mercado (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014). Segundo Oliveira e Dalmagro (2014, p.102), neste processo, muitos dos trabalhadores que permanecem na agricultura são “aqueles que conseguem se integrar a algum processo que se constitui num elo entre a produção primária e seu processamento sob o comando da agroindústria”. Neste modo, os trabalhadores do campo gradativamente se tornam reféns de agências financiadoras, de bancos e das próprias indústrias, por conta de dívidas contraídas. Para Marx (2006, p. 367):

A expropriação e a expulsão de parte do povo do campo liberam, com os trabalhadores, não apenas seus meios de subsistência e seu material de trabalho para o capital industrial, mas criam também o mercado interno. De fato, os acontecimentos que transformam os pequenos camponeses em trabalhadores assalariados, e seus meios de subsistência e de trabalho em elementos materiais do capital, criam, ao mesmo tempo, para este último seu mercado interno. Antes, a família camponesa produzia e processava os meios de subsistência e as matérias primas que depois, em sua maior parte, ela mesma consumia. Essas matérias-primas e esses meios de subsistência tornaram-se agora mercadorias; o grande arrendatário as vende e nas manufaturas encontra ele seu mercado.

Assim, de um lado, a agricultura, vista pelo agronegócio, torna-se um negócio rentável gerido pelo lucro e pelo mercado mundial, um campo moderno, com produção em larga escala, para exportação; por outro lado, temos um campo com concentração de terra, pobre, com trabalho precarizado e muita desigualdade social (OLIVEIRA, 2013). Associado a esse contexto de contradição e precarização em que se encontra o trabalhador do campo, a política de EdC utiliza o discurso que não condiz com a materialidade dos trabalhadores do campo, na medida em que o campo é definido como “um espaço diverso”, com uma “cultura rica e específica”.

Nesta mesma direção, na atualidade, os conflitos em torno da posse da terra não têm ganhado visibilidade no cenário nacional, se comparados com os da década de 1990, quando dos Massagres de Corumbiara e de Eldorado dos Carajás, contudo, ao observarmos os dados de 2013, divulgados pela Comissão Pastoral da Terra (CPT), sobre os conflitos pela posse da terra, percebemos que a quantidade de pessoas mortas desde a década de 1990 se mantém alta, o que mostra a ofensiva do capital para manter a propriedade privada da terra, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Dados sobre conflitos em torno da posse da terra

| | 19 91 | 19 92 | 19 93 | 19 97 | 19 98 | 20 04 | 20 05 | 20 10 | 20 11 | 201 2 | 201 3 |
|-----------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Nº de conflitos | 38 3 | 26 1 | 36 1 | 65 8 | 75 1 | 75 2 | 77 7 | 63 8 | 80 5 | 816 | 763 |
| Assassinatos | 49 | 35 | 42 | 29 | 38 | 37 | 38 | 30 | 29 | 34 | 29 |

Fonte: Canuto; Luz; Costa, 2014; CPT, 1999.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, a população residente no campo era de 15,6%, e na cidade esse índice aumenta para 84,4%. Embora a maioria dos brasileiros residam na cidade, o analfabetismo no campo é de 21,2%, já na cidade, 6,8% da população é analfabeta. Com relação aos dados sobre a extrema pobreza, 46,7% estão no campo, enquanto na cidade o índice é de 53,3%. Ainda segundo o IBGE, entre 2000 e 2010, aproximadamente 2 milhões de brasileiros “migraram” do campo para as cidades³⁸.

Embora o Estado tenha enfatizado e divulgado a ideia de que o campo tem se “desenvolvido e modernizado”, os dados do IBGE

³⁸ Cf. <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 2 de set. 2014.

demonstram que o avanço do capital no campo, sob a “roupagem” do agronegócio, não tem alterado a situação dos trabalhadores que, durante décadas, foram vistos como os “Jeca-Tatu”. Oliveira e Dalmagro (2014) afirmam que, embora a perspectiva divulgada pelo Estado seja a de que “seria possível um rural com qualidade de vida para todos, com espaço de convívio entre a grande exploração agrícola, ou o agronegócio e a denominada agricultura familiar”, os esforços do governo atual têm articulado suas ações “como mecanismos de produzir um agricultor que se insira no mercado, ou seja, que se torne um empreendedor” (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014, p.103). Assim,

se trabalha na perspectiva do empoderamento dos sujeitos do campo para sua participação ativa na política e no debate sobre o desenvolvimento para que estes, organizados, possam lutar e exigir seus direitos e a reforma agrária, se o quiserem. Tal estratégia surge da constatação deste Ministério, de que a reforma agrária não é mais um imperativo do desenvolvimento (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014, p.103).

Para Oliveira e Dalmagro (2014), é sob esta ótica e pautada principalmente pelo discurso do “desenvolvimento rural sustentável”, da necessidade de empoderar e capacitar tecnicamente os trabalhadores que surge a Educação Campo, que objetiva “de um lado, qualificar mão-de-obra dada às exigências da reestruturação produtiva no meio rural e, de outro, buscar o consenso para uma reforma agrária que não virá” pela ação do Estado, mas pelos povos do campo (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014, p.104). Portanto,

diante das novas exigências do setor produtivo, base material da sociedade, os projetos de educação têm sido reformulados e, posteriormente, expandidos; pois o século XXI requer que as crianças e os jovens da atualidade se preparem e se qualifiquem, a fim de se tornarem os “cidadãos-trabalhadores” do futuro. Em suma, o capital em seu estágio atual requer um projeto de educação que, principalmente, atenda às exigências dos novos postos de trabalho (JESUS; ROSA; BEZERRA, 2014, p. 204).

Nesse contexto, ao discutirmos a educação e os processos formativos, é necessário considerar que os trabalhadores do campo, assim como os trabalhadores da cidade, vivem a exploração/expropriação de sua força de trabalho. A Política de Educação do Campo se insere na lógica do capitalismo, que demanda reformas para a educação e busca qualificar também o trabalhador do campo mediante os interesses do capital.

3.4 O Estado e o papel da escola

Segundo Montaña e Duriguetto (2011), os estudos e as análises sobre o Estado, não tiveram origem na modernidade, a busca pela sua compreensão está ligada à antiguidade, uma vez que “desde a Grécia existem preocupações e estudos sobre o Estado e os Governos, e suas relações entre si e com o povo”. Embora as reflexões sobre a antiguidade sejam importantes, os autores mencionam que a reflexão sobre o Estado ganhou destaque na modernidade, com o surgimento de várias teorias, que não podem “ser articuladas num único pensamento, numa teoria, ou numa definição consensual sobre o Estado e a sociedade civil” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 19-21).

Montaña e Duriguetto (2011, p. 22) compreendem que a concepção de Estado, na modernidade, foi influenciada pelas “teorias contratualistas” do “direito natural” ou “jusnaturalismo”, as quais foram desenvolvidas no processo de transição para o capitalismo. Para os autores, as reflexões contratualistas estavam pautadas pela “criação de um princípio novo de legitimidade do poder político ou do Estado moderno”, que seria expresso em um contrato social:

O contrato social – uma espécie de pacto entre os homens para estabelecer tais normas e autoridades às quais se submeterão consensualmente – seria o meio pelo qual ocorreria a passagem de um estado para o outro. O Estado seria o produto do contrato social, ou seja, da conjunção de vontades individuais (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 19-21).

Para os autores (2011, p. 29), Rousseau compreendia que o contrato social deveria ter como critério a “vontade geral”, entendida como aquilo que é de interesse comum. Nesse sentido, os interesses comuns devem prevalecer na ação do Estado, pois é “com base no interesse comum que a sociedade deve ser governada”.

Em Rousseau, o fundamento da ordem e da legitimidade sociopolítica (republicana e democrática) resulta de um pacto ou contrato social em que cada um coloca a sua pessoa e todo o seu poder sob a suprema direção da vontade geral. Significa que cada indivíduo se aliena totalmente e sem reserva, com todos os seus direitos, à comunidade. Assim, o contrato social repousa numa noção e num critério básico que é a “vontade geral”. A vontade geral é entendida como o que há de comum as vontades individuais e não a simples soma de vontades particulares ou da maioria (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 29).

Hegel, ao contrário dos jusnaturalistas que compreendiam o Estado como um modelo ideal embasado no indivíduo, apresenta outra descrição do Estado burguês. Para Montañó e Duriguetto (2011), Hegel foi o primeiro teórico a definir o conceito de sociedade civil separado do Estado político: “Em Hegel, a sociedade civil é definida como um sistema de necessidades em que se desenvolvem as relações e atividades econômicas”, ou seja, a sociedade civil de Hegel não abrange apenas aspectos econômicos, “mas jurídico e administrativo” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 31). O Estado, no entendimento de Hegel, segundo os autores, é um espaço das manifestações e realizações dos interesses universais com a finalidade de

[...] garantir o bem público ao mesmo tempo que preserva a sociedade civil e seus fundamentos, dentre os quais, a propriedade privada. O Estado é, assim, transformado no sujeito real que ordena, funda e materializa a universalização dos interesses privados e particulares da sociedade civil (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 31).

Para Marx e Engels, a sociedade civil é a base econômica, e o Estado, a superestrutura jurídico-política. Marx define uma sociedade civil como sociedade burguesa, sendo ela responsável pela produção e reprodução da vida material: “A sociedade civil compreende todo o intercâmbio material dos indivíduos numa determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas [...]” (MARX; ENGELS, 2002, p.99).

Marx e Engels entendem que “o Estado emerge das relações de produção” com uma “existência particular a par e fora, da sociedade civil”, mas é a forma como a burguesia garante a “propriedade privada e seus interesses”. Nesse sentido, o Estado apresenta-se como instrumento de dominação de uma classe sobre a outra, que é exercida pela burguesia sobre os trabalhadores: “O Estado é uma forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e condensa toda a sociedade civil de uma época” (MARX; ENGELS, 2002, p.101).

Para Lenin (1918), o Estado cumpre o papel de atenuar os conflitos e manter a ordem, frente às contradições das classes, que são inconciliáveis:

O Estado nasce da necessidade de reprimir as contradições das classes, mas como nasce ao mesmo tempo, no seio do conflito dessas mesmas classes, ele é, em regra, o estado da classe mais poderoso, da classe que domine economicamente e que com a ajuda dele, se torne também a classe politicamente dominante, adquirindo assim novos meios para dominar e explorar a classe oprimida (LENIN, 1918, p. 15).

Considerando que o papel do Estado, na perspectiva marxista, é o de minimizar os conflitos entre trabalhadores e capitalistas, a educação, no capitalismo, segundo Mészáros (2005), tem se tornado um “instrumento da sociedade capitalista”, ou seja, tem sido utilizada como “uma peça do processo de produção” e acumulação capitalista uma vez que busca estabelecer o consenso entre os trabalhadores e a burguesia:

Como aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribuir para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa. Cumpre assinalar, porém, que não se trata de duas funções separadas. Pelo mecanismo das práticas escolares, a formação da força de trabalho dá-se no próprio processo de inculcação ideológica (SAVIANI, 2012, p. 26).

Neste processo, a escola é apontada por Neves *et al.* (2005, p. 29) como um espaço de produção de consensos e de reprodução da pedagogia da hegemonia. O Estado capitalista tende a organizar a escola “conforme a concepção de mundo da classe dominante e dirigente”, porém,

fundamentada nas contribuições gramscianas, a autora aponta que esta mesma escola está permeada por influências contra hegemônicas.

Gramsci (2010) considera a escola um dos aparelhos privados de hegemonia, um espaço de luta de ideias e concepções de mundo distintas, sendo um espaço de construção de hegemonia, de tal modo que a educação passou a ser compreendida como estratégia fundamental na formação do chamado “novo homem” adequado ao capitalismo. Entretanto, ela também se apresenta como possibilidade da formação para a superação das relações capitalistas, já que ela pode formar “pessoas capazes de pensar, de estudar, de agir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2010, p. 50).

Neves *et al.* (2005, p. 30) aponta que a pedagogia da hegemonia tende a ampliar os direitos sociais por “trabalho, moradia, alimentação, saúde, educação, transporte das massas de trabalhadores com políticas sociais diretamente executadas pelo aparato governamental”, as quais, segundo a autora, têm o papel de instituir o consenso.

Segundo Mészáros (2005, p. 27), para que a educação contribua com o processo de luta e emancipação da sociedade, ela precisa ser vinculada ao trabalho, pois “em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores –, somente aí se universalizará a educação”.

Para Leher (2014, p. 78), no Brasil, a experiência organizativa ligada aos trabalhadores que tem compreendido a importância da educação “como parte estratégica de luta da classe é o MST”, que segundo o autor vem construindo alternativas educacionais para além das ofertadas pelo Estado capitalista. Com destaque, segundo Leher (2014), para a experiência que vem sendo realizada na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF)³⁹, assim como em alguns cursos de graduação e pós-graduação em universidades, propostos pelo MST.

Nesta perspectiva, a educação e os processos realizados nas escolas, vinculados ao trabalho e às contradições da sociedade, podem educar para o consenso, mas contraditoriamente, também podem

³⁹ A Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), foi construída pelos militantes do MST. É uma escola de formação de quadros que realiza cursos de formação política e cursos em “parceria” com Universidades. Inaugurada em janeiro de 2005, tem como princípio “colocar os conhecimentos científicos a serviço da libertação da Classe trabalhadora brasileira, e por isso expressa a síntese da vocação da escola: Florestan Fernandes”. Cf. Brasil de Fato, 2013.

estimular o surgimento de “germes” de uma formação “onilateral” (MANACORDA, 2010).

Com o intuito de compreender melhor a Política de Educação do Campo e as contradições presentes no processo de normatização desta política educacional, analisamos documentos do MEC, da SECADI, do MST, do FONEC e das Conferências de EdC realizadas por organizações sociais anterior à normatização desta Política Pública de Estado. As evidências extraídas desta análise, assim como nosso entendimento estão expostas na sequência deste trabalho.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCAS DA RESSIGNIFICAÇÃO DO CONCEITO

Na seção anterior, abordamos elementos conjunturais que se relacionam com a Política de Educação do Campo, os quais demonstraram que as condições econômicas, políticas e sociais estão intimamente ligadas e se relacionam com os processos educativos. Entendemos que não é possível compreender a Política de Educação do Campo sem levar em conta a materialidade e as contradições que se fizeram e fazem presente em seu processo de normatização.

O objetivo desta seção é demonstrar, por meio da análise documental, que as discussões realizadas pelos movimentos sociais sobre a EdC foram sendo alteradas com o processo de normatização; sua proposta educativa foi ressignificada pelo Estado quando instituída como Política Pública e em certa medida se constitui como uma política inclusiva.

Para compreendermos melhor a atuação do Estado na implantação da Política de EdC, selecionamos alguns documentos encontrados no site do MEC, textos das Conferências Nacionais de EdC, encontrados no site da UNESCO e da CNBB, caderno da Articulação Nacional por uma EdC, assim como relatórios de reuniões do FONEC e do MST.

Com base na documentação do MEC, com destaque para: *Parecer Nº 36, de 04 de dezembro de 2001; Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002; Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de Fevereiro de 2006; Parecer CNE/CEB Nº 18 de Fevereiro de 2008, Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de Abril de 2008; Decreto nº 6.755, de Janeiro de 2009 e Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010* (BRASIL, 2012), documentos da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (CNEBC) e da II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC), assim como do MST, do FONEC e da Articulação Nacional por uma EdC, evidenciamos as alterações desta proposta educativa, problematizando-a. Procuramos seguir o alerta indicado por Kosik (1976, p. 18), quando este afirma que: “compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo”.

Com o objetivo de sistematizar e evidenciar melhor as informações contidas nos documentos selecionados elaboramos um quadro (ver Apêndice D). Nele é possível verificar o título do documento, documento analisado, autores, local e tipo.

Selecionamos estes documentos para análise, pois compreendemos que os textos-base das Conferências sistematizam as discussões que

vinham sendo realizadas pelos movimentos sociais, com destaque para o documento da I Conferência, visto que este antecede a normatização da Política de Educação do Campo, já os documentos do MEC são marcos centrais da Política de EdC, pois passaram a regulamentar a EdC como uma política de Estado. As concepções e propostas contidas nos documentos do MST e do FONEC apresentam elementos de contradição e continuidade sobre a EdC. Consideramos que tais documentos configuraram-se como importantes fontes de estudo e pesquisa.

Buscamos, por meio das categorias: contradição; relação capital trabalho; classes sociais, luta de classes; hegemonia e consenso ativo, compreender os eixos ou elementos centrais entre os documentos e como se relacionam com as reivindicações dos trabalhadores do campo. Desenvolvemos a análise tendo como base documentos do MEC, os textos das Conferências nacionais, acima mencionados, elaborada por pesquisadores⁴⁰ os quais tem orientado as discussões sobre a Política de EdC.

Diante disso, os documentos selecionados para este estudo não foram hierarquizados, pois acreditamos que os mesmos indicam diretrizes e orientações que apontam a necessidade da implementação de uma Política Pública para os trabalhadores do campo. De acordo com Evangelista (2009, p. 5-6);

todos os documentos são importantes, embora em graus diferenciados, e dizem coisas sobre a realidade, [resultado de uma] intencionalidade, de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Em outras palavras, são expressão e resultado de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos.

4.1 Educação do Campo: em busca de inclusão e consenso

⁴⁰ Os pesquisadores que organizaram a redação do texto da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, foram: Bernardo Mançano Fernandes (UNESP); Paulo Ricardo Cerioli (OSFS-ITERRA) e Roseli Salete Caldart (MST). Já a II Conferência Nacional de Educação do Campo foi sistematizada por Denilson Costa; Edla de Araújo Lira Soares; José Roberto R. de Oliveira; Maria Inez Escobar; Mario Volpi; Marta Castanho Pernambuco; Miguel Gonzalez Arroyo; Monica Castagno Molina; Roseli Salete Caldart e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus. Cf. I Conferência, 1998; II Conferência, 2004.

Os documentos analisados sobre a Política de EdC nos permitiram compreender os propósitos que motivaram a instituição dessa Política, tendo em vista que a normatização das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (BRASIL, 2002b) foi realizada pelo Governo do PSDB e ampliada no governo do PT, por meio da *Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de Abril de 2008* (BRASIL, 2008a) e pelo *Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010* (BRASIL, 2010).

Segundo Leher (2010b, p. 370), é preciso tomar cuidado para não cair nas “tentações provocadas por cantos de sereia e pelas paixões”, comparando a política do Governo Lula com a de FHC. Para entender às políticas educacionais no Brasil, sobretudo a Política de EdC, faz-se necessário compreender que elas são resultado das relações sociais entre capitalistas e trabalhadores, que se vinculam às questões econômicas, políticas, sociais e ideológicas. Costa (2005) aponta que, dos anos de 1990 para cá, especificamente nos governos de FHC e Lula, o Brasil promoveu políticas que acentuaram “a subordinação da agricultura ao capitalismo, tendo como consequência o aceleração do processo de desenvolvimento desigual e combinado no país. [...], promoveu também a continuidade da expansão do capitalismo industrial sobre a agricultura” (COSTA, 2005, p. 41-42).

Sob esta perspectiva Coutinho; Muniz e Nascimento (2012) afirmam que:

As empresas capitalistas têm avançado sobre o campo, tentando dominar os espaços, em suas mais diversas configurações legais. Nessa esteira o agronegócio tem ampliado seu domínio, constituindo-se enquanto estratégia de acumulação de capital privado-estatal. O agronegócio é constituído, portanto, basicamente por grandes corporações capitalistas multinacionais que oferecem mercadorias ou “*commodities*” para a exportação (COUTINHO; MUNIZ; NASCIMENTO, 2012, p. 61).

De acordo com Leher (2010c, p.12), o capitalismo dependente vem sendo aprofundado, com “um alto grau de consentimento popular”. Isso tem sido construído, segundo o autor, em função das “selvagens desigualdades, da violência da expropriação de terras e direitos sociais e da erosão das políticas universais”. Sob esta perspectiva, o consenso tem sido utilizado como “componente educativo” para garantir os interesses do capital, como menciona Leher (2010c, p. 12)

há novos elementos nas estratégias de domínio atuais que exigem uma mirada teórica inovadora sobre a problemática da ideologia. O deslocamento da exploração/expropriação para exclusão/inclusão é decisivo. A partir dessa caracterização, todo um enorme aparato de noções e ideias é difundido para que os ditos excluídos possam vislumbrar a possibilidade da inclusão social.

Esta tem sido a característica dos governos petistas, a inclusão social como elemento para formar consenso em torno de um único projeto (NEVES, 2014)⁴¹. Segundo Neves (2014), muitas das ações dos governos petistas (2003-atual) são de continuidade das políticas iniciadas pelo governo FHC (1995-2002), as quais estão focadas em transformar os pobres em cidadãos.

No texto de abertura do Plano Plurianual (2004-2007), a mensagem do presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, deixa claro que a estratégia para o desenvolvimento do país para os próximos anos estaria centrada na articulação de “todos os segmentos da sociedade”:

Nós acreditamos que qualquer estratégia de desenvolvimento soberano no século XXI só sairá do papel se contarmos com a participação da vontade nacional. O setor público pode e vai induzir a retomada do crescimento econômico. Mas a iniciativa privada tem um papel insubstituível. A força motriz desse processo deve ser a dinâmica das parcerias Estado-Sociedade, público-privado, governamental e não governamental (BRASIL, 2003, p. 6).

Fica evidente a necessidade do Estado de buscar construir o consenso entre os trabalhadores e a burguesia como justificativa para o desenvolvimento e o crescimento econômico e político do País: “Desenvolvimento com justiça social para nós é isto: parcerias criativas e transformadoras, a partir da construção de amplos consensos sociais, um

⁴¹ Palestra proferida na UFSC, por Lucia M.W. Neves, durante a etapa preparatória ao ENE, realizado pela sessão sindical do ANDES/UFSC no dia 10 de jul. 2014.

após o outro. Cada um deles pacientemente conquistados” (BRASIL, 2004b, p. 7). Nesse sentido,

O PPA 2004-2007 tem por objetivo inaugurar a seguinte estratégia de longo prazo: inclusão social e desconcentração de renda com vigoroso crescimento do produto e do emprego; crescimento ambientalmente sustentável, redutor das disparidades regionais, dinamizado pelo mercado de consumo de massa, por investimentos, e por elevação da produtividade; redução da vulnerabilidade externa por meio da expansão das atividades competitivas que viabilizam o crescimento sustentado; e fortalecimento da cidadania e da democracia (BRASIL, 2003, p.15).

Neste processo, as políticas sociais exercem papel fundamental na efetivação das ações dos PPA propostas pelo governo, as quais têm como aspecto central gestar a pobreza, estimulando o aumento das condições sociais de produção necessárias para o desenvolvimento econômico do País. Sendo assim,

a elevação da produtividade gera maiores lucros e tende a beneficiar as famílias com aumento dos rendimentos auferidos do trabalho. Esses rendimentos se convertem em consumo continuamente ampliado, que mobiliza as forças produtivas para a expansão dos investimentos e o progresso técnico, caracterizando um círculo virtuoso capaz de promover o crescimento com inclusão social e distribuição de renda (BRASIL, 2007, p.12).

Evidencia-se que a expressão inclusão social tem ganhado destaque, passando a ser utilizada com bastante ênfase no discurso dos governos petistas. No primeiro PPA (2004-2007) do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a inclusão era um eixo que se vinculava à dimensão social na medida em que a “Inclusão social e redução das desigualdades sociais” (BRASIL, 2003) apresentou-se como o primeiro grande desafio. Já no PPA (2008-2011) do segundo mandato de Lula, a inclusão, além de estar no título do PPA, vinculada à educação, é apontada como um desafio ligado ao desenvolvimento econômico, ao “desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade” (BRASIL, 2007, p. 1).

Nesse sentido, o PPA (2008-2011), além de dar continuidade à “estratégia de desenvolvimento” iniciada no PPA (2004-2007), “articula e integra as principais políticas públicas para o alcance dos objetivos de governo [...]. Para o novo período, o Plano promoverá desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade” (BRASIL, 2007, 11). O texto a seguir traz alguns dados a esse respeito:

O Brasil possui 50,5 milhões de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos, dos quais 4,5 milhões não concluíram o ensino fundamental e estão fora da escola, segundo dados da PNAD 2005 . No âmbito da Política Nacional de Juventude (PNJ) serão integradas as iniciativas para a faixa etária de 15 a 29 anos, com foco em três eixos: elevação da escolaridade; qualificação social e profissional e desenvolvimento humano, esse último conjugando ação comunitária, esporte, lazer, cultura e inclusão digital . Será premissa da PNJ assumir o jovem como protagonista, promovendo sua inclusão social. O Programa Bolsa Família, ao estender a faixa etária para até 17 anos de idade, é outra iniciativa que melhora as condições para a permanência do jovem na escola. Esse modelo de crescimento via, ampliação do consumo de base popular, pressupõe simultaneidade entre o aumento dos investimentos, da produtividade e da competitividade e a transmissão do aumento de produtividade à renda das famílias trabalhadoras e ao lucro das empresa (BRASIL, 2007, p.14).

Diante disso, é necessário incluir todos no intuito de construir o consenso, inclusive os trabalhadores do campo que também se inserem nesse processo. Quando se discute “sobre a geração de trabalho e renda, é preciso mencionar as ações de inclusão social no campo, com destaque para a reforma agrária e o fortalecimento da agricultura familiar” (BRASIL, 2007, p. 70). O PPA (2012-2015), do primeiro mandato de Dilma Rouseff, manteve a mesma lógica desenhada por Lula, na medida em que estabeleceu “um projeto de desenvolvimento inclusivo com políticas públicas de transferência de renda, intensificação da extensão e do alcance dos programas sociais e constantes aumentos reais do salário mínimo” (BRASIL, 2011a, p. 15). Isso se expressa na medida que:

a visão de futuro é o ponto de partida orientador do planejamento do destino da Nação, no geral, e da ação governamental em particular [...]. Tal Visão é embasada na atual condição do País, a partir de pontos de vista externos e internos, com o reconhecimento de seus potenciais, a consciência dos respectivos riscos e, sobretudo, das decisões soberanas que hoje podemos tomar a partir da eleição de um governo que indicou a necessidade e revelou a possibilidade de nosso desenvolvimento econômico e social ser orientado, antes de tudo, pela inclusão social, elegendo o combate às formas mais extremas da pobreza em nosso país como ação prioritária [...]. Os valores devem guiar as atitudes de todos os que fazem parte do governo. Nesses termos, a Visão está alicerçada em sete valores, quais sejam: Soberania; Democracia; Justiça Social; Sustentabilidade; Diversidade Cultural e Identidade Nacional; Participação Social; Excelência na Gestão. Tais valores perpassam toda a ação governamental, e sua incorporação se fará presente nas políticas públicas (BRASIL, 2011a, p.18-19).

Nesse contexto, a Política de EdC assume um papel importante para o Estado, já que é atrelada aos eixos das políticas sociais e às propostas dos Planos Plurianuais (PPA). Embora haja programas direcionados aos trabalhadores do campo, estes se inserem na lógica dos demais programas que têm por foco os “pobres”. No Quadro 2 é possível evidenciar os programas que se ligam à Política de EdC, os quais demonstram uma ampliação da esfera de atuação das políticas públicas direcionadas aos trabalhadores do campo em condição de “vulnerabilidade social”.

Quadro 2 – Programas que se vinculam a Política de Educação do Campo

| Anos | Programa | Normatização | Gestão |
|-------------|---|---|-----------------------------|
| 1998 | PRONERA | <i>Portaria Nº 10 de 16 de abril de 1998</i> | MDA |
| 1997 | Escola Ativa | <i>Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Lei Complementar nº. 101, de 04 de maio de 2000</i> | MEC/SECA DI |
| 2004 | Bolsa Família | <i>Lei Nº 10.836, de 9 de Janeiro de 2004</i> | MDS |
| 2005 | Projovem-campo | <i>Decreto Nº. 5.478, de 24 de Junho de 2005</i> | MEC/SECA DI |
| 2007 | Caminhos da Escola | <i>Resolução/CD/FNDE nº 3 de 28 de Março de 2007; Resolução Complementar Nº 18 de 19 de junho de 2012</i> | MEC/SECA DI |
| 2007 | Mais Educação – campo | <i>Portaria interministerial Nº 17, de 24 de Abril de 2007</i> | MEC/SECA DI- MDS |
| 2009 | PROCAMPO | <i>Resolução/CD/FNDE Nº 06 de 17 de Março de 2009</i> | MEC/SECA DI |
| 2009 | Pro-Jovem Campo/Saberes da terra | <i>Resolução/CD/FNDE Nº 68 de 28 de Dezembro de 2009</i> | MEC/SECA DI |
| 2010 | Pro-letramento | <i>Resolução CD/FNDE Nº 24 de 16 de Agosto de 2010</i> | MEC/SECA DI |
| 2010 | Programa Nacional Biblioteca da Escola- Campo | <i>Lei Nº 12. 244, de 24 de Maio de 2010</i> | MEC |
| 2011 | PNLD- Campo | <i>Resolução/CD/FNDE nº 40 de 26 de Julho de 2011</i> | MEC/SECA DI |
| 2011 | Luz para todos na Escola | <i>Decreto Nº 7.520 de 8 de julho de 2011</i> | MEC/FNDE/ SECADI/M ME |
| 2012 | Construção de Escolas- campo | <i>Resolução/CD/FNDE Nº 14 de 08 de junho de 2012</i> | MEC/SECA DI |
| 2012 | Inclusão Digital- campo | <i>Portaria Nº 68 de 09 de Novembro de 2012</i> | MEC/SECA DI/MC |
| 2012 | PDDE- Água e Esgoto Sanitário | <i>Resolução Nº 32 de 13 de Agosto de 2012</i> | MEC/SECA DI |
| 2013 | Escola da Terra | <i>Portaria Nº 579 de julho de 2013</i> | MEC/SECA DI |

| | | | |
|------|---------------------------------------|--|----------------|
| 2013 | PRONATEC- Campo (FIC e Técnico) | <i>Resolução Nº 7, de 20 de março de 2013</i> | MEC/MDA |
| 2013 | PRONACAMP O | <i>Portaria Nº 86, de 1ª de Fevereiro de 2013</i> | MEC/SECA DI |
| 2013 | PDDE- Campo | <i>Resolução CD/FNDE Nº 32, de 2 de Agosto de 2013</i> | MEC/SECA DI |

Fonte: Brasil, 2015⁴²; Brasil, 2004a; MDA, 2014⁴³; MDS, 2014⁴⁴.

Elevados à condição de cidadãos de direitos, os “pobres” são retirados, no plano discursivo, da condição de excluídos, embora continuem vivendo em situação de pobreza, sendo que esta constitui o aspecto central da política educacional, e nela está inserida a Política de EdC. Para Motta, os pobres são indivíduos mais “vulneráveis às dinâmicas do mercado nas esferas da produção e do consumo” (MOTTA, 2011, p.38), já os cidadãos são indivíduos de direitos assegurados. Oliveira (2011, p. 93) afirma que o projeto político, denominado pelo autor de terceira via, “representa uma perspectiva de ‘modernização política’, que procura orientar o ajustamento dos cidadãos, do conjunto da sociedade civil e da aparelhagem de Estado na justa medida das demandas e necessidades do reordenamento do capitalismo”. Diante disso, Motta afirma que (2011, p. 45):

Na perspectiva de que a pobreza frente a riqueza global e a capacidade tecnológica é um problema de segurança internacional, o Banco Mundial recomenda criar oportunidades aos pobres através de políticas que facilitem sua autonomia, em relação aos serviços estatais, e dê mais segurança, diante das intempéries do mercado.

Nesta perspectiva, a educação passa a ser elemento importante no projeto de inclusão e de desenvolvimento. O Estado se configura, neste contexto, como mediador, tendo em vista que atende a demandas de classes antagônicas: os trabalhadores e a burguesia.

Esse discurso de combater a pobreza por meio das políticas educacionais é apontado por Evangelista e Shiroma (2006, p. 46) como

⁴² Cf. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21 abr. 2015.

⁴³ Cf. <http://www.mda.gov.br>. Acesso em: 14 mar. 2014.

⁴⁴ Cf. <http://www.mds.gov.br>. Acesso em: 12 mar. 2014.

aspecto para ocultar os reais motivos do “empobrecimento da maioria da população e administrar eventuais levantes sociais”.

Souza (2013, p. 15-16) afirma que a eleição de Lula representou, para os trabalhadores, a possibilidade da “alteração da correlação de forças a favor da classe trabalhadora, no que diz respeito ao atendimento às bandeiras históricas dos trabalhadores, principalmente da reforma agrária e da educação”. Porém, passada uma década da primeira eleição de Lula, a autora aponta que o governo petista tem buscado uma “política de conciliação”.

Essa forma de governar, adotada pelos governos Lula – Dilma (2003 - atual), além de obscurecer as principais nervuras contidas nas relações sociais do modo de produção capitalista, que não são “somente produção e reprodução de mercadorias e de mais-valia” mas sim, “produção e reprodução de relações sociais”(PAULO NETO; BRAZ, 2006, p.136), tem enfraquecido e fragmentado a classe trabalhadora. O MST diminuiu as lutas e passou a ter dificuldade na mobilização de sua base:

Durante o governo Lula e Dilma houve uma diminuição das lutas, o MST passou a ter menos força para lutar, isso aconteceu não só porque o movimento quis, ou deixou de querer, mas por dificuldade de análise e principalmente, porque os projetos assistencialistas e os programas sociais, colocaram as pessoas em um certo conforto, ou melhor, com as mínimas condições de comer e morar, isso fez com que as pessoas se acomodassem, muitos passaram a acreditar que não era mais necessário lutar, mas a gente sabe que na prática ainda temos muitas dificuldades, as condições de vida das pessoas melhoraram, mas tem muita coisa para se conquistar (ENTREVISTA A).

Em seus estudos, Fontes (2010) afirma que o processo de contrarreforma, marcada pela expropriação dos direitos dos trabalhadores do governo FHC, não apenas prosseguiu no período do Governo Lula, como também se aprofundou e se refinou, provocando a fragmentação da classe trabalhadora e contribuindo para o enfraquecimento das lutas sociais. Paralelo a isso, assegurou a adequação social de recursos ao capital-imperialismo no país “sob o formato democrático da violência couraçada de convencimento” (FONTES, 2010, 296).

Nesse sentido, a normatização da Política de Educação do Campo, que tinha como base inicial as experiências educativas desenvolvidas nas escolas de assentamentos e acampamentos ligados ao MST, apresenta-se como forma de atender a uma reivindicação e, ao mesmo tempo, conter as mobilizações dos trabalhadores, que ganhavam força no final da década de 1990. Convém ressaltar aqui o papel mediador do Estado capitalista ao produzir políticas que atendam parcialmente a demandas e interesses das classes fundamentais.

Segundo Ribeiro (2012b), à medida que o MST se submete às exigências do Estado, deixando em segundo plano os “princípios educativos do Movimento, tanto menos necessários se tornam a coerção e o controle sobre suas experiências pedagógicas” (RIBEIRO, 2012b, p. 470).

Desse modo, compreendemos que a elaboração, a disseminação e a efetivação de políticas, por intelectuais, podem criar consenso e obter adesão para que as orientações sejam efetivadas (EVANGELISTA, 2009; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

4.2 A educação do MST e a Política de Educação do Campo: duas propostas distintas

Conforme demonstramos na revisão de literatura, as primeiras discussões sobre a necessidade de se pensar uma Educação para o Campo datam da década de 1990 e se vinculam às experiências educativas desenvolvidas pelo MST, que se ligavam à luta da classe trabalhadora pela terra, segundo a qual o trabalho é entendido como categoria central no processo educativo:

Na proposta de educação do MST, o trabalho tem um valor fundamental. É o trabalho que gera a riqueza; que nos identifica como classe; e que é capaz de construir novas relações sociais [...]quando dizemos que a nossa educação pretende criar sujeitos de ação, temos presente que estes sujeitos são, principalmente **TRABALHADORES** (grifo no original. MST, 1999, p. 15-16).

Nesta perspectiva, uma das preocupações do MST para com a escola é de que ela seja uma

escola do trabalho, quer dizer, escola do trabalhador, da classe trabalhadora. E esta é uma marca que faz diferença das lutas do MST. Nossas crianças, nossos jovens, nós mesmos precisamos ser educados como trabalhadores, para sermos trabalhadores que vão transformando o conjunto da sociedade. Se não for assim, a luta vai pela metade (MST, 2005, p. 89).

Para o MST, a educação é compreendida como “uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido mais amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores” (MST, 1999, p. 5). Para que essa proposta seja efetivada, a escola pensada pelo MST deve contribuir para o entendimento da realidade: “Realidade é o meio em que vivemos. É tudo aquilo que fazemos, pensamos, dizemos e sentimos da nossa prática. É o nosso trabalho. É a nossa organização” (MST, 2005, p.51).

Segundo Vendramini (2000), a escola do MST é compreendida como um “elo de ligação entre experiências” que se desenvolvem na escola, no Brasil e também internacionalmente. Nesse sentido, segundo a autora, não teria sentido o MST lutar pela escola que está instituída, quando os conteúdos refletem determinadas relações sociais e humanas, as quais não correspondem aos objetivos do MST, que se ligam à transformação da sociedade e das relações sociais. Sendo assim, o MST luta por “uma escola diferente da que está instituída pelo sistema educacional, direcionada para os valores que lhes são próprios, inseridos no processo fundamental com que o grupo dos sem-terra se comunica e arma suas defesas” (VENDRAMINI, 2000, p.172- 173). A proposta do MST

[...] vem sendo construída durante o processo histórico do movimento, a partir das lutas e das práticas foi se construindo essa proposta, no primeiro momento no sentido de pensar uma escola diferente, sem saber direito o que era esse diferente, nos últimos anos percebe-se um afinamento na proposta do MST no sentido de ser mais claro de dizer o que de fato quer com a escola, hoje a proposta de educação do MST é mais orientada por estudos da pedagogia socialista, buscamos entender o que Marx pensou sobre a educação, o

que Mészáros, o que Manacorda pensaram, fontes que antes não se discutia (ENTREVISTA A).

Em relação a esse tema, assim se expressa Vendramini (2000, p. 173):

Na avaliação do MST a escola tradicional desenvolve conteúdos e práticas urbanas alheias à realidade do homem do campo, contribuindo assim, para acelerar o êxodo rural. O que o MST pretende ao contrário, é preparar as crianças e os jovens dos assentamentos para o trabalho no campo e para dar continuidade à luta pela conquista e permanência na terra [...] a preocupação dos assentados é manter viva a sua história de luta e reproduzir hábitos, ações, formas de organização do trabalho [...] os princípios deixam claro a perspectiva do movimento Sem Terra com relação à educação, que é uma perspectiva política.

Com este entendimento e diante da omissão do Estado no que diz respeito às políticas de Educação para os trabalhadores do campo, o MST passou a discutir e reivindicar do Estado o reconhecimento das ações educativas realizadas nas escolas de assentamentos e acampamentos. A repressão aos trabalhadores ligados ao MST, no final da década de 1990, colocou-o em evidência na sociedade. A educação, que já era considerada elemento importante na construção da sociedade almejada pelo MST, passou a fazer parte das pautas de reivindicações, assim como a terra. Neste contexto de luta, surgiram as primeiras discussões da EdC, a qual se vinculava à luta pela terra e ao enfrentamento de classe (D'AGOSTINI, 2009).

Diante desses elementos, mas principalmente pelo descaso do Estado para com as políticas públicas e com os trabalhadores do campo, essa discussão tomou corpo, e vários encontros passaram a ser realizados para discutir esta temática, dentre eles, em âmbito nacional, a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (CNEBC) e a II Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC).

A partir da realização da I CNEBC, outras ações passaram a ser realizadas, como forma de pressionar o Estado, mas também na busca de aliados que compartilhassem essa discussão. Em meados de 1998, foi criada a “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”, um espaço deliberativo dos movimentos sociais sem vinculação com o Estado.

Encontros estaduais passaram a ser realizados com o propósito de discutir a EdC, pois, nesse período, o MST se constituía como um dos principais protagonistas neste trabalho, por já possuir experiências educativas que se vinculavam à luta pela terra.

A instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo é considerada por vários pesquisadores (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2005; KOLLING; NERY; MOLINA, 1999) que discutem esta temática como um marco histórico na luta pelo reconhecimento, por parte do Estado, de uma educação voltada aos trabalhadores do campo. Nos anos seguintes, outras leis e novos pareceres foram instituídos. A EdC se configurou como uma política pública de educação para os trabalhadores do campo, atendendo, em certa medida, às reivindicações dos trabalhadores.

4.3 Educação do Campo, uma luta encapsulada pelo Estado ao se tornar Política Pública?

No decorrer da pesquisa, evidenciamos a ênfase dada pelos documentos selecionados, a alguns pares dialéticos - como exclusão/inclusão, cidade/campo, identidade/cultura, diversidade/especificidade -, os quais articulam o discurso da Política de EdC, constituindo-se como estratégia na aceitação de que esta política educacional é resultante das reivindicações dos movimentos sociais. Buscaremos apontar, na sequência, como esses pares dialéticos aparecem nos documentos selecionados.

A discussão de que os trabalhadores do campo foram excluídos do acesso à educação é componente fortemente marcado nos documentos selecionados, nesta perspectiva, faz-se necessário pensar ações de inclusão destes trabalhadores, as quais se vinculam ao âmbito do direito.

No texto base utilizado no debate em preparação à I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (I CNEBC), reconhecendo que as primeiras discussões sobre EdC tem origem nos movimentos sociais, menciona-se que:

Tem surgido algumas iniciativas da própria população, através de suas organizações e movimentos sociais, no sentido de reagir ao processo de exclusão, forçar novas políticas que garantam o acesso à educação, e tentar construir uma identidade própria das escolas do campo (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 23).

O relatório do *Parecer N° 36, de 04 de Dezembro de 2001* (BRASIL, 2002a), elaborado pela Senhora Edla de Araújo Lira Soares⁴⁵, expressa que as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (BRASIL, 2002b) se tornaram referência para a Política de Educação do Campo, porque “estabelecem um conjunto de princípios e de procedimentos” (BRASIL, 2012, p. 4) para adequar as escolas do campo. Este Parecer ressalta a necessidade da efetivação de uma Política Pública educacional voltada aos trabalhadores do campo. Reconhece ainda que as leis educacionais instituídas no Brasil, até então, desconsideravam os conflitos travados em torno da posse da terra, os quais, segundo a relatora, precisam ser considerados e trabalhados pelas escolas do campo. Essas afirmações nos levam a compreender que a necessidade apontada pelos documentos de que a escola do campo discuta os “conflitos em torno da posse da terra” constitui um aspecto para produzir consenso, uma vez que estimulou os trabalhadores ligados ao MST a pensar que a Política de EdC mantinha como base as discussões que vinham sendo realizadas pelo MST. Desse modo, além de compreender que a Política de EdC era parte das reivindicações da classe trabalhadora, passou a ser confundida com a proposta de educação desenvolvida pelo MST, posto que muitas lideranças ligadas ao movimento passaram a pautar-se pela proposta da Política de EdC:

Quando a política de EdC foi normatizada acreditávamos que ela seria um instrumento muito importante pra melhorar as praticas das escolas de assentamentos, mas com o passar dos tempos fomos percebendo que a política de EdC é muito confusa, ela não é tão clara e que há muitas formas de interpretação (ENTREVISTA A).

⁴⁵ Graduada em Pedagogia e Teologia, pós-graduação em Planejamento e Política Educacional, terapeuta de Jovens e Crianças pelo Instituto Simone Raimon Internacionale (ASRI) de Paris. Professora da Universidade Federal de Pernambuco e da Rede Estadual de Ensino e Instituições de Ensino Superior Privadas. Foi Conselheira Estadual de Educação de Pernambuco e Membro do Conselho Nacional de Educação. Foi relatora, do parecer n° 36, de 04 de dezembro de 2001 e auxiliou na elaboração e sistematização do texto base da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Cf. portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/.../expositores2_coneb.pdf. Acesso em 10 agos. 2015.

A Política de EdC passou a ser compreendida como uma política que aparentemente seria ligada aos trabalhadores do campo, e cujo papel seria o de incluir esses trabalhadores no desenvolvimento econômico do País, “um modelo que inclui os excluídos, amplia os postos de trabalho no campo, articula, organiza e aumenta as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades e, avança em produção e em produtivismo” (I CONFERÊNCIA, 1998, p.16). Deste modo:

A compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país [...] Já os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva (BRASIL, 2012, p. 8).

Problematizando a alusão à educação inclusiva, o entendimento da relatora do Parecer Nº 36/de 4/12/2001 (BRASIL, 2002a) é o de que as reivindicações dos trabalhadores do campo para uma Educação de “qualidade”, ao “desenvolvimento social”, ficaria no campo da Educação inclusiva:

A noção de inclusão relacionada à educação ganha, nessa proposta, o caráter de lidar com aquelas pessoas consideradas “sem habilidades”. Trata-se de formar um “capital humano”, ou seja, as capacidades adequadas às atuais condições de exigência do capital[...]A idéia de inclusão relacionada à educação aparece agora como um elemento fundamental para o crescimento econômico [...]O que pode ser percebido nos discursos políticos sobre inclusão social, em sua apropriação de um debate de caráter educacional, é o clamor por um “renascimento” das aprendizagens com o objetivo de propor métodos mais ativos e flexibilizados de ensino que possam ser trabalhados de forma comunitária, por

“organizações sociais”, com menor custo, ao mesmo tempo em que se propõe um ensino altamente qualificado para atender os setores mais especializados da produção (GARCIA, 2014, p. 112).

Evidenciamos que a Senhora Edla de Araújo Lira Soares, relatora do Parecer Nº 36/de 4/12/2001 (BRASIL, 2002a), também participou da elaboração do texto base da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (CNEC), o qual acrescenta que a “Educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa” (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 7).

Além da participação da Relatora na elaboração do texto que orientou as discussões sobre a Política de EdC, constatamos que vários outros estudiosos discutem e pesquisam este tema, os quais podem ser classificados em três grandes grupos: 1) vinculados ao governo; 2) às universidades; e 3) aos movimentos sociais. Com destaque para Edla de Araújo, Bernardo Mançano Fernandes, professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP), participou da elaboração do texto base da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (CNEBC) e, segundo informações do currículo lattes, é coordenador da Cátedra UNESCO de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial, além de presidir duas coleções de publicações da UNESP – a coleção Vozes do Campo e Estudos camponeses e Mudanças Agrárias; Monica Castagna Molina, professora da UnB, foi coordenadora do PRONERA junto ao INCRA; Antonio Munarim, professor da UFSC, foi membro da SECAD/MEC; Miguel Gonzalvez Arroyo, professor da UFMG, foi secretário adjunto de educação da prefeitura de Belo Horizonte, onde coordenou e elaborou a implantação da proposta política pedagógica das escolas rurais daquele município, além de Roseli Salete Caldart e Edgar José Kolling, ambos ligados ao MST.

Identificamos que há, por vezes, nos textos das legislações sobre a Política de EdC (BRASIL, 2012), apontamentos críticos sobre a sociedade, quando mencionam que existem conflitos em torno da posse da terra. Porém, esse discurso dos conflitos em torno da terra é justificado como necessidade para o desenvolvimento do País, como se coubesse à educação escolar a resolução dos problemas sociais gerados pelo capitalismo. Esse discurso camuflado e gelatinoso do Estado oculta suas reais intenções com a Política de EdC, demonstrando a necessidade de construir consenso frente às reivindicações e aos “conflitos”. “A orientação do texto legal representava mais uma estratégia para manter

sob controle as tensões e os conflitos decorrentes de um modelo civilizatório que reproduzia práticas sociais de abuso de poder” (BRASIL, 2012, p. 13).

Constatamos que os documentos do MEC sobre a Política de EdC, assim como os textos das Conferências, são confusos e contraditórios, dificultando a compreensão e a análise da Política de EdC, mas ao mesmo tempo, servem de parâmetro para que todas as entidades ou organizações ligadas ao campo discutam e realizem ações vinculadas à Política de EdC:

Pela necessidade de ampliar a articulação com outras entidades o termo EdC foi tão ampliado, o resultado disso é que todas as organizações que trabalham com o campo, falam em EdC. Isso demonstra que essa generalização das discussões da EdC perdeu de foco, não se diferenciando muito das educação rural, por conta disso a EdC em certa medida se vincula aos interesses do capital (ENTREVISTA B).

Com o intuito de construir o consenso entre a burguesia e os trabalhadores, o art. 3º do *Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010* (BRASIL, 2010), atribui à Política de EdC o papel de resolver a discrepância da oferta da educação aos trabalhadores do campo, quando afirma que

cabará à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo; I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar; II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental; III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e IV - contribuir para a inclusão digital por meio da

ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo (BRASIL, 2012, p. 82).

O texto base da ICNEBC explicita que a EdC nasce da necessidade do acesso à educação de qualidade aos trabalhadores do campo, e nesta perspectiva a EdC era considerada como parte da estratégia de implementar um projeto de desenvolvimento do Brasil, assim, “além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão” (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 5).

O MST compreende que a Política de EdC tem possibilitado e representado aos jovens e adultos ligados ao movimento o acesso à educação escolarizada:

Com o surgimento do PRONERA no final da década de 90 e de certa forma as outras leis no início de 2000 que regulamentarão a política de Educação do Campo, muitas pessoas conseguiram acessar a universidade [...], se a gente for ver a partir de 2000 os educadores nas nossas escolas conseguiram elevar o nível de escolaridade (ENTREVISTA A).

O ingresso de mais estudantes em cursos de graduação, associado ao aumento da quantidade de escolas localizadas em assentamentos/acampamentos, são justificativas apontadas para a diminuição das publicações coletivas realizadas pelo MST e para o aumento de produções individuais (ENTREVISTA A).

Tendo como foco o acesso à educação escolarizada, a Política de EdC, muito embora não seja consenso no MST, é forte a compreensão de que “a educação do campo foi uma grande conquista” (MST, 2014b, s/p), ainda que em muitas escolas do campo ligadas ao MST a Política de EdC não tenha provocado mudanças significativas nas escolas no que se refere a estrutura física, bibliotecas, livros didático e até mesmo a práticas educativas. Com efeito,

já se passaram 12 anos de aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, mas ela pouco incidiu na prática. Mesmo onde temos incidência, a educação do

campo implantada não é aquela que discutimos, as nossas formulações têm se distanciado da escola (MST, 2014b, s/p).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, afirma que os trabalhadores do campo, assim como as mulheres e a população da periferia, não tiveram o mesmo direito de acesso e permanência em escolas de qualidade:

A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades; 2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para **meninas e mulheres**, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação; 4. Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos **excluídos - os pobres**: os meninos e meninas de rua ou **trabalhadores**; as **populações das periferias urbanas e zonas rurais** os nômades e os trabalhadores migrantes; os **povos indígenas**; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais; 5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas **portadoras de deficiências** requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (Sem grifos no original, UNESCO, 1998, s/p).

Nesse sentido, observamos que a Política de Educação do Campo (BRASIL, 2012) foi instituída para adequar as escolas do campo a um

projeto de desenvolvimento pautado pelo discurso da inclusão e do consenso. A implementação das normas da educação do campo representaram para o MEC e a SECADI a garantia do direito à “educação de qualidade”. Visto que,

a efetivação das normas apresentadas significam, para a SECADI/ MEC, passos decisivos e imprescindíveis para garantir o direito das populações do campo a uma educação de qualidade [...] com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o **respeito às diferenças** e a **política de igualdade**, tratando a **qualidade da educação** escolar na perspectiva da **inclusão** (Sem grifos no original, BRASIL, 2012, p. 6).

A inclusão dos trabalhadores do campo, segundo o MEC/SECADI, se dará por meio da adequação da escola à vida do campo, sendo esta de responsabilidade dos “diversos sistemas de ensino” (BRASIL, 2012). Constatamos que a compreensão de qualidade da educação do MEC e da SECADI se vincula à inclusão, ou seja, pretende incluir a criança do campo num processo de escolarização ancorado num projeto que já estava instituído. Isso nos leva a pensar se a instituição da Política de EdC articulou as práticas educativas à realidade do campo ou apenas aperfeiçoou o que vinha sendo desenvolvido. Sobre esta questão, a SECAD (BRASIL, 2004b, p. 35 - 62) afirma que:

A educação escolar constitui um direito social e cabe ao Estado garantir as condições e os recursos para a sua efetivação. Isto pressupõe, entre outras condições, realizar no campo a inclusão de milhares de crianças, jovens e adultos na formação básica em condições igualitárias de acesso e permanência, rompendo com formas seletivas de privilégio ainda vigentes na educação escolar [...] Estimular a inclusão de atividades curriculares e pedagógicas contextualizadas ao campo.

O campo, segundo o relatório contido no *Parecer Nº 36/de04/12/2001* (BRASIL, 2002a), é resgatado do entendimento de atrasado, passando a assumir papel importante na implementação do desenvolvimento, visto que as políticas públicas de educação teriam,

supostamente, o papel de promover a “justiça social”. De uma perspectiva marxista, entendemos que isso não é possível sem o fim do capitalismo, quando as condições objetivas e subjetivas permitirem avanços na luta de classe no sentido da transformação revolucionária e da superação desse modo de produção.

A construção do consenso por meio da participação das entidades promotoras da Conferência Nacional Por uma Educação do Campo aparece no texto do *Parecer Nº 36/de 04/12/2001*, da seguinte forma:

Ressalte-se nesse contexto, a importância dos Movimentos Sociais, dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, das Universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável, das ONG’s e dos demais setores que, engajados em projetos direcionados para o desenvolvimento socialmente justo no espaço diverso e multicultural do campo, confirmam a pertinência e apresentam contribuições para a formulação destas diretrizes (BRASIL, 2012, p. 8).

Convencer os trabalhadores a participarem das discussões sobre os rumos da educação, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), é parte das estratégias pensadas pelos organismos multilaterais para a implantação das políticas educacionais do Brasil. Leher (2009, p. 228) também aponta que o discurso da inclusão e da participação altera as formas de interpretar o lugar dos explorados e expropriados na sociedade, assim, “as contradições fundamentais do capitalismo vão sendo esvaecidas a ponto de se tornarem inertes”.

Segundo Ribeiro (1999, p. 37), nos últimos anos tem sido construída, no imaginário dos trabalhadores, a ideia de que os problemas sociais, tais como “desemprego, pobreza, desescolarização”, são decorrentes da exclusão. Para a autora, no campo educacional, o conceito de exclusão tem substituído o conceito de “marginalidade (da sociedade e da escola) e de fracasso escolar”. Conforme Frigotto (2010, p. 425), não é possível compreender a exclusão sem levar em consideração a exploração e expropriação do trabalhador realizada pelo sistema capitalista, porém, “exclusão é um termo ou um vocábulo que não nos ajuda na apreensão da complexidade das situações históricas concretas e

suas contradições”. As expressões inclusão/exclusão passaram a ser difundidas no sentido de apagamento e esquecimento de “palavras-chaves da história das lutas sociais, como capitalismo, classe, contradição, expropriação e exploração, acumulação, entre outras” (LEHER 2009, p. 240).

Identificamos, nos documentos do MEC/SECADI, a combinação de vários discursos e a utilização da estratégia de produção de hegemonia discursiva, de ressignificação de conceitos nos documentos governamentais, à medida que termos e expressões ligadas à luta dos trabalhadores são reorganizadas para justificar as ideias e os valores do Estado capitalista. O discurso e a linguagem (FAIRCLOUGH, 2010) são utilizados como mecanismos para instituir o consenso social. Conforme evidencia-se abaixo:

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da **cidadania plena** e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a **justiça social**, a **solidariedade** e o **diálogo entre todos, independentemente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais**, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (Sem grifos no original, BRASIL, 2012, p.34,).

Em algumas passagens dos documentos (BRASIL, 2012), encontramos termos como *totalidade* e *hegemonia*, do léxico marxista, porém não utilizados como categorias. Expressada da seguinte forma:

É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade [...] uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade (BRASIL, 2012, p. 14-27).

Nos textos das legislações, encontramos fragmentos de poesias que retratam a luta pela terra, o campo e o camponês, confundindo e aparentando convergências da Política de EdC com as propostas e princípios do MST:

5-Território da Educação Rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; (...) A Liberdade da Terra não é assunto de lavradores. A Liberdade da Terra é assunto de todos. Quantos não se alimentam do fruto da terra. Do que vive, sobrevive do salário. Do que é impedido de ir à escola. Dos meninos e meninas de rua. Das prostitutas. Dos ameaçados pelo Cólera. Dos que amargam o desemprego. Dos que recusam a morte do sonho. A liberdade da Terra e a Paz do campo tem um nome. Hoje viemos cantar no coração da cidade para que ela ouça nossas canções (...) (PEDRO TIERRA) (BRASIL, 2012, p. 23).

Segundo Oliveira e Dalmagro (2014), em 2008, na *Resolução CNE/CEB Nº 2*, foi a primeira vez que o Conselho Nacional de Educação (CNE), que já havia emitido o *Parecer Nº 36/de 04/12/2001*, propondo as Diretrizes, e posteriormente aprovou a *Resolução CNE/CEB Nº1/de 03/04/2002*, instituindo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, utiliza a denominação Educação do Campo “e define distâncias máximas a serem percorridas pelos alunos no seu itinerário casa-escola” (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014, p.11). Para os autores, o *Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010* definiu, em síntese, que uma escola do campo é “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL 2012, p. 81).

No *Decreto Nº 7.352/de4/11/2010* (BRASIL, 2010) são mencionados cinco princípios da EdC:

I-respeito a diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; **II-incentivo** à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; **III-desenvolvimento** de políticas de formação de profissionais da educação para o

atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; **IV-valorização** da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e **V-controle social** da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Sem grifos no original, BRASIL, 2012, p. 82).

Frente às demandas apontadas pelo art. 2º do *Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010* (BRASIL, 2010), Aloizio Mercadante Oliva, ex-Ministro da Educação do governo Dilma, institui a *Portaria Nº 86, de 1º de Fevereiro de 2013* (BRASIL, 2013) deliberando que:

Art. 1º - Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010; Parágrafo único - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2013, s/p.).

O PRONACAMPO passou a fazer parte do Plano de Ações articuladas (PAR), que tem o “objetivo de promover a melhoria da qualidade da Educação Básica pública. Observando as metas, diretrizes e estratégias do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2012, p. 89). Nesse sentido, evidencia-se que o déficit da formação dos professores das escolas do campo se insere na lógica da política nacional. Segundo dados do IBGE de 2012, 22% dos professores da Educação Básica não possuíam

curso de licenciatura⁴⁶. No campo, segundo dados do INEP de 2010, 39% dos professores não tinham curso superior (BRASIL, 2011b).

Diante da ampliação da oferta da educação aos trabalhadores do campo, aumentou a demanda da formação dos professores para atuarem nas escolas do campo. Nesta perspectiva, o *Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010* (BRASIL, 2010), no artigo 5º, se refere à formação dos professores, define que:

§1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo; § 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão; § 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2012, p 84-85).

O texto da I CNEBC menciona que “a valorização do magistério e a formação dos professores” são problemas que precisam ser considerados ao discutir a Educação desenvolvida nas escolas do campo, visto que, segundo o documento, a remuneração paga aos professores, segundo dados do Plano Nacional de Educação de 1997, conforme menciona o texto da I CNEBC, em algumas regiões do Brasil, chegava a ser “equivalente à metade de um salário mínimo ou até menos” (I CONFERÊNCIA, 1998). Ainda discorrendo sobre os docentes das escolas do campo, a formação de professores é apontada como outro problema que precisa ser enfrentado, pois o campo é o lugar onde

se concentra o maior número de professores leigos e são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural e que de modo geral os programas de formação de professores, incluindo

⁴⁶ Cf. <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 2 de set. 2014.

os cursos de Magistério e os cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar neste contexto (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 20).

Nesta mesma lógica, a II Conferência (2004), cuja centralidade do texto base consiste na discussão da qualificação dos professores, afirma que “os movimentos sociais do campo vêm desde os anos 90, exigindo mais abertura das universidades, não somente no acesso, mas a permanência com qualidade” (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 19).

Para suprir a demanda e as lacunas na formação dos professores que trabalham nas escolas do campo, o governo tem estimulado o ingresso destes, em cursos de formação a distância. Contudo, essa metodologia é capaz de formar professores para atuarem nas escolas do campo de maneira qualificada, como mencionam os documentos? Ou essa questão tem o propósito de motivar os professores a desempenharem atividades educativas, diminuindo, assim, a defasagem de professores não formados que atuam em escolas do campo? Qual supostamente seria a qualidade, visto que os mesmos já cursaram ou estão cursando licenciaturas?

Sobre esta questão, o *Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009* (BRASIL, 2009), que trata especificamente da formação de profissionais do magistério em seu art. 2º, abordando os princípios da Política Nacional de formação para o magistério, no inciso II, afirma que “a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais” (BRASIL, 2012, p. 73). Segundo Oliveira, (2011, p. 94):

A educação, orientada principalmente pelo BM e pela UNESCO, teve um papel fundamental na formação do novo intelectual urbano – o professor – responsável, na escola, pela difusão dos novos modos de ser, pensar e agir. A formação de professores tornou-se estratégica para garantir tanto a formação da cultura cívica quanto para capacitar os trabalhadores.

Em 2008, a *Resolução Nº 2, de 28/04/2008* (BRASIL, 2008a), que estabeleceu diretrizes complementares, “normas e princípios” para o

atendimento educacional nas escolas do campo, definiu quais as modalidades de educação que compreendem a EdC:

A educação do campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação infantil, Ensino Fundamental, Ensino médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integral com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinho, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2012, p. 53).

A nucleação das escolas⁴⁷, processo de agrupar escolas multisseriadas do ensino fundamental do campo em uma única escola, foi apontada no Parecer nº 36/de 04/12/2001 (BRASIL, 2002a), como ampliação do acesso e do atendimento à educação básica ofertada nas escolas do campo. Contraditoriamente, a *Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008* (BRASIL, 2002b), no art. 3º, afirma que “a educação Infantil e os anos finais do ensino fundamental serão oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”; já o art. 5º afirma que, para o ensino Fundamental e o ensino Médio, “a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução” (BRASIL, 2012, p. 54). Considerando que o índice de natalidade, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vem decaindo⁴⁸, como será possível garantir o acesso à educação infantil, no campo, nas localidades onde as famílias residem?

Sobre esta questão, o texto da II CNEC afirma que:

⁴⁷ Segundo Gonçalves (2010), no Brasil, o processo de nucleação das escolas do campo passou a ser desenvolvido com mais força “na década de 90, quando as reformas educacionais na educação básica, induzidas pela LDB 9.394/96, priorizaram o Ensino Fundamental com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)”(GONÇALVES, 2010, s/p), os quais estabeleceram critério para a realização de transferências de recursos financeiros às escolas de Ensino Fundamental. Este processo, segundo o autor, resultou no fechamento de muitas escolas multisseriadas. Os estudantes das escolas fechadas foram deslocadas para outras escolas maiores, ou ainda para as cidades (GONÇALVES, 2010).

⁴⁸ Conforme dados do IBGE, a região Sul, em 2000, apresentou índices de natalidade de -0,25%, ficando na frente apenas da região Sudeste, com -0,15% (IBGE, 2002).

A política de nucleação das escolas não tem sido uma política que atenda os interesses dos sujeitos que vivem no campo, ela é mais uma medida financeira, pois os alunos e educadores ficam mercê dos transportes escolares para estudar sofrendo com os problemas que já conhecemos (II CONFERÊNCIA, 2004).

A nucleação das escolas do campo expressa uma contradição da Política de EdC, já que a ênfase dada pela Política educacional é o respeito à “diversidade e a cultura” camponesa, contudo, ainda persiste a compreensão de que a escola da cidade é melhor que a escola do campo, mecanismo utilizado pelo Estado para justificar e fechar várias escolas localizadas no campo. No texto a seguir constatamos que:

O Estado brasileiro tem usado de várias estratégias para fechar as escolas: inicia fechando turmas; concentrando o trabalho da escola em apenas um período; nuclearizando as escolas; criando a convicção que a escola da cidade é melhor e transportando os estudantes para ela e outras. Tais estratégias acabam amenizando os conflitos e mascarando a situação (MARIANO; SAPELLI, 2014, p.8).

Para os autores, outra contradição ligada ao fechamento das escolas do campo diz respeito à aplicação do acesso à educação escolarizada para os trabalhadores, realizado por meio da Política de EdC, no entanto, “ainda é grande a luta necessária para impedir, especialmente das prefeituras, de fechar as escolas que estão nas comunidades do campo” (MARIANO; SAPELLI, 2014, p.5). Segundo dados apontados por Mariano e Sapelli (2014, p. 6), “o número de escolas no campo caiu em 31,4%. Tínhamos em 2003, 103.300 escolas do campo e, em 2013, 70.816 escolas; sendo que na área urbana, em 2003 tínhamos 108.600 escolas e, em 2013, 119.890 escolas”. Conforme informações publicada no jornal Folha de São Paulo no dia 03/03/2014, a “cada dia, em média, oito escolas da zona rural são fechadas em todo o Brasil”⁴⁹.

Sobre esta questão a própria SECADI reconhece que a nucleação não auxilia na melhoria da qualidade do ensino e por isso, as escolas “[...] multisseriadas e unidocentes são um desafio às políticas públicas do

⁴⁹ Cf. Cancian, 2014.

campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária” (HENRIQUE, *et al.* 2007. p.22).

Os princípios apontados pelo *Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010* (BRASIL, 2010), assim com a discussão sobre a formação de professores apontada pelo *Decreto Nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009* (BRASIL, 2009), constroem um discurso eclético e contraditório, afim de confundir e buscar o consenso sobre a Política de EdC.

O trabalho, que era central na concepção educativa do MST, passou a ser denominado com outros nomes nas discussões da II Conferência, aspecto que demonstra que a proposta de EdC foi se constituindo como uma proposta ampla e “diversa”, podendo atender interesses distintos, distante naquilo que era proposto pelo MST:

Entender que a educação do campo é semente de uma nova realidade para agricultura familiar e camponesa, é luta por universalização de direitos, resgate histórico, mas deve estar sempre vinculada à discussão da produção, à sustentabilidade produtiva dos assentamentos e comunidades de pequenos agricultores, como também, à formação dos técnicos, discussões tecnológicas e econômicas (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 21).

Além do trabalho, evidenciamos que outros conceitos foram abandonados ou modificados no decorrer das discussões da EdC, provocando alterações significativas com a normatização da Política de EdC. No Quadro 3 é possível evidenciar algumas dessas mudanças das propostas educativas.

Quadro 3 – Princípios educativos do MST, das Conferências da EdC e da Política de EdC.

| Educação do MST ⁵⁰ | Proposta da EdC ⁵¹ | A Política de EdC ⁵² |
|---|---|---|
| <p>1. Educação para a transformação social: (educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo);</p> <p>2. Educação para o trabalho e a cooperação;</p> <p>3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;</p> <p>4. Educação com/para valores humanistas e socialistas;</p> <p>5. Educação como um processo permanente de formação/transformação humana.</p> | <p>1. Escola enquanto formadora de sujeitos articulados a um projeto de emancipação humana;</p> <p>2. Valorização dos diferentes saberes no processo educativo;</p> <p>3. Espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem;</p> <p>4. Escola vinculada à realidade dos sujeitos;</p> <p>5. Educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável;</p> <p>6. Autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional.</p> | <p>1. Respeito à diversidade do campo nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia;</p> <p>2. Projetos político pedagógicos específicos das escolas do campo, com estímulo ao desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável;</p> <p>3. Políticas de formação de professores que atendam as especificidade das escolas do campo;</p> <p>4. Valorização da identidade da escola do campo com conteúdo, currículo e metodologias adequadas aos alunos do campo, com calendário escolar adequado às fases do ciclo agrícola e ao clima;</p> <p>5. Controle de qualidade da educação escolar, com participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.</p> |

Fonte: MST, 1999; I CNEBC, 1998; Brasil, 2010. Elaboração própria.

A busca pelo consenso também é evidenciada no *Parecer 36/de 04/12/2001*, que preconiza o seguinte:

⁵⁰ Informações extraídas do Caderno de Educação nº 8 Princípios da Educação no MST de 1999 (MST, 1999).

⁵¹ Informações sintetizadas do texto base da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo de 1998 (I CONFERÊNCIA, 1998).

⁵² Informação sintetizada do Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010 (BRASIL, 2010).

Entende a Câmara da Educação Básica que o presente parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade, em todas as suas dimensões (BRASIL 2012, p. 8).

Na sequência, apontaremos mais elementos sobre a diversidade, encontrados nos documentos, os quais nos auxiliaram a compreender melhor os conceitos presentes no discurso da Política de EdC.

4.3.1 A ênfase na diversidade, na especificidade e na justiça social em busca do desenvolvimento

Constatamos, nos documentos, que a “especificidades do campo”, também chamada de “realidade do campo”, “cultura do campo” ou “diversidade”, é ressaltada várias vezes, como elemento que precisa ser levado em conta no trabalho pedagógico realizado pelas escolas, bem como considerar “as especificidades formativas das populações do campo” (BRASIL, 2012, p. 84). O texto da I CNEBC também menciona a diversidade considerando-a um elemento importante:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referenciais culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 7).

O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) também considera a diversidade como elemento importante, aspecto que, no entendimento do FONEC, deve ser considerado na Política de EdC, porque

a Educação do Campo surge das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta,

comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais (FONEC, 2011, s/p).

Além do termo diversidade, a noção de cultura aparece com bastante força, como podemos verificar no próximo texto: “nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades” (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 39). A qual diversidade os documentos se referem, à diversidade étnico-racial? Social? Cultural? Biológica? Em nosso entendimento, esta palavra é polissêmica, tendo em vista que ela expressa vários sentidos, podendo ser utilizada em muitas situações e em contextos diversos, encobrindo e camuflando as contradições presentes na sociedade.

Para Oliveira e Dalmagro (2014), a perspectiva de sustentar a Política de EdC pelo viés da diversidade está presente desde o início das discussões, manifestando-se em muitas publicações e em estudos da área, assim como nas universidades, nas legislações e em boa parte dos movimentos sociais, conforme vemos a seguir:

A Educação do Campo, nesta concepção se justifica, pois o campo não apenas é diferente da cidade, mas comporta uma miríade de povos, culturas, identidades, formas de trabalho e de relação com a terra e a natureza [...]. O culto ao local e à diversidade cultural, na medida em que não capta as determinações centrais e universais, pode acabar por servir ao inverso do que na aparência defende. [...] Se, por um lado, a diversidade de situações encontradas no campo não pode ser desconsiderada, de outro, enfatizar o diverso sem buscar sua unidade é desagregador e retira o potencial classista e que confere unidade (OLIVEIRA; DALMAGRO, 2014, p.109).

Embora a diversidade deva ser considerada como elemento particular, ela não consegue explicitar o real, faz-se necessário realizar a análise numa perspectiva de totalidade.

Nesta direção, o texto da I CNEBC menciona que um grande desafio da EdC é vincular a educação aos problemas sociais e ao

desenvolvimento do campo. Contudo, ao refletir sobre a situação do campo, identificamos que, “para pensarmos a vida do campo, precisamos pensar a relação campo cidade no contexto do modelo capitalista de desenvolvimento em curso no país” (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 12).

O mesmo texto menciona ainda que as escolas do campo vivem um “resíduo do sistema educacional brasileiro” e apresenta uma síntese dos problemas enfrentados pelas escolas do campo no período:

Falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados; falta de apoio à iniciativa de renovação pedagógica; currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo; em muitos lugares atendida por professores/professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal, na maioria das vezes estes profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade; deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo; alheia a um projeto de desenvolvimento; alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e suas organizações; estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente; e, em muitos casos, trabalhando pela sua própria destruição, e articuladora do deslocamento dos/a estudantes para estudar na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanço das séries em escolas do próprio meio rural (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 22).

Por outro lado, ao tratar da concepção e dos “princípios pedagógicos da escola do campo”, o texto cita que “não é verdade que a educação escolar no meio rural seja apenas um resíduo do sistema educacional e tenda a desaparecer; a tendência já começa a ser outra e poderá sê-lo ainda mais numa perspectiva de desenvolvimento nacional” (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 34).

Também se faz menção ao termo diversidade

[...] no texto síntese das discussões realizadas durante a II Conferência Nacional por uma

Educação do Campo⁵³ (II CNEC), realizada em 2004, na medida e que um dos objetivos da CNEC é que seja reconhecida a especificidade de suas formas de ser. De formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e a tecnologia, com os valores e cultura. Enfim, com os processos educativos. Reconhecida essa especificidade, sejam elaboradas políticas públicas específicas e estratégias específicas de sua eficaz implantação. A II CNEC se propõe a acelerar o processo que vem acontecendo de reconhecimento da urgência de que a educação do campo seja assumida em uma Agenda Política construída em diálogo entre o Estado, as diversas esferas do governo e os Movimentos Sociais do campo⁵⁴ (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 7).

Nesta perspectiva, a compreensão de campo presente nos documentos da II Conferência é associada à noção de “justiça social”, na medida em que define o campo como “o espaço da cultura, dos sujeitos, da produção da vida, da democratização das relações sociais, da

⁵³ Seis anos se passaram entre a realização da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998), e a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (2004). A primeira apresentava a terminologia “Básica” incorporada em seu nome, já na II Conferência, o “Básica” deixou de ser associado, por conta de uma discussão central em torno não apenas da educação básica, mas da educação em todos os níveis. Em 2003, por meio da portaria nº 1.374/de 3/7/2003, o Ministério da Educação, instituiu um Grupo Permanente de Trabalho (GT), de Educação do Campo, ligado à SECAD, o qual possuía a função de “articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo, divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das Instituições que integram os sistemas municipal e estadual de ensino, estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº.01 de 3 de abril de 2002” (RAMOS; MOREIRA; SANTOS (coord.), 2004).

⁵⁴ Na I Conferência, os organizadores, incluindo as entidades e os MS, eram cinco (CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UnB); na II Conferência, os organizadores da atividade foram 11 (CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, CONTAG, UNEFAB, UNDIME, MPA, MAB e MMC). A II Conferência, além de possuir mais entidades que participaram da sua organização, também abrangeu uma série de entidades que apoiaram o evento, o que mostra a amplitude das discussões (CONFERÊNCIA, 1998; 2004).

solidariedade, do desenvolvimento de experiências... e, uma grande referência para a construção da justiça social”. (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 5). O que seria a construção da “justiça social”, apontada pelo excerto? Qual o entendimento do termo “justiça social”?

No texto final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2014, da qual participaram vários segmentos da sociedade brasileira, o segundo eixo foi intitulado de “Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos” (CONAE, 2014). Na sequência das discussões deste eixo, o texto afirma que:

As questões da diversidade, do trato ético e democrático das diferenças, da superação de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes se articulam com a construção da justiça social, a inclusão e os direitos humanos. Assim, as políticas educacionais voltadas ao direito e ao reconhecimento à diversidade estão interligadas à garantia dos direitos sociais e humanos e à construção de uma educação inclusiva [...]. Essas políticas deverão viabilizar a participação da sociedade no debate e na elaboração das propostas a serem implementadas. Para isso, faz-se necessária a construção de canais de diálogo, participação e parceria, envolvendo os movimentos sociais. A garantia de participação da sociedade é fundamental para a democratização dos fóruns de decisão e das políticas públicas, cujo processo de implementação requer efetivo controle social e transparência. Em uma perspectiva democrática e inclusiva, deve-se compreender que diversidade, justiça social e combate às desigualdades não são antagônicos. Principalmente em sociedades pluriétnicas, pluriculturais e multirraciais, marcadas por processos de desigualdade, elas deverão ser eixos da democracia e das políticas educacionais voltadas à garantia e efetivação dos direitos humanos (CONAE, 2014, p. 30).

Evidencia-se que existe uma aproximação bastante grande entre as discussões realizadas na II Conferência de Educação do Campo (CNEC) e aquelas realizadas durante a CONAE, demonstrando que *diversidade*, *inclusão social*, *justiça social* e *direitos sociais* são *slogans* que vêm

sendo utilizados cada vez mais pelo Estado, para legitimar o discurso de que os movimentos sociais têm participado das discussões educacionais do campo, bem como para instituir o consenso e, conseqüentemente, diminuir a pressão realizada pelos movimentos sociais. Tais termos, que se constituem como parte das reivindicações e deveriam ser incorporados à política pública, foram mencionados com frequência nos textos da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (CNEBC) e na II CNEC, como vemos no excerto abaixo:

O campo tem sua especificidade. Não tanto pela história, precarização das escolas rurais, mas pelas especificidades de uma realidade social, complexa que incorpora os espaços de florestas, da pecuária, das minas e da agricultura familiar..., a diversidade nas formas de produção nos pertencimentos étnicos, raciais: povos indígenas, quilombolas... Toda essa diversidade de coletivos humanos apresenta formas específicas de produção de saberes, conhecimentos, ciência, tecnologia, valores, cultura... A educação e formação humana desses povos, as aprendizagens e a socialização tem especificidades que terão de ser respeitadas e incorporadas nas políticas públicas (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 7).

Essa política pública vinculada à diversidade é apontada pelo texto da II CNEC como “novas políticas públicas para um novo campo”, ou seja, que atendem às pressões dos movimentos sociais que participam das discussões:

A pressão pela inclusão da educação na Agenda Política está vindo não das demandas do capital, mas da consciência dos direitos do povos do campo [...] a consciência dos direitos avança entre todos os povos do campo. Conseqüentemente avança a pressão por respostas públicas do Estado e dos governos [...] esta conferência é uma expressão do reconhecimento de que os direitos sociais se garantem se assumidos como dever do Estado (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 5- 6).

Qual é esse “novo campo” apontado pelo documento? Seria o campo do agronegócio, onde o desenvolvimento tecnológico tem sido

utilizado cada vez mais? Ou é o campo dos trabalhadores? Com cultivo agrícola em pequena escala, destinado à alimentação familiar? O documento do MEC, elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, vinculada à SECAD concebe o campo como um

[...] espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura (BRASIL, 2004b, p. 33).

A concepção difundida pelo MEC é a do campo associado à noção de cultura e ao diverso, desconsiderando e ocultando o trabalho e a produção como base material da produção da vida. O pequeno produtor deixa de ser visto como trabalhador fundamental para a produção da existência de todos, inclusive os da cidade, para ser o grupo diverso que precisa ser respeitado nas suas especificidades, na sua cultura. Desaparece a ideia de que o homem do campo é trabalhador. Para o MST, o campo deve ser um espaço para “produzir alimentos saudáveis, com preservação ambiental e transição agroecológica”, mas na atualidade o MST afirma que o modelo agrícola tem “substituído a força de trabalho pela mecanização intensiva. E se utiliza valores cada vez maiores de fertilizantes químicos industriais e de agrotóxicos” (MST, 2014c, p. 23).

O entendimento do Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo é de que “a educação é um vetor estratégico para o desenvolvimento territorial sustentável, é uma força mobilizadora capaz de articular as inovações que se pretendem para a transformação da realidade produtiva, ambiental, política e social” (BRASIL, 2004b, p. 34).

No artigo 28 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (BRASIL, 1996), avaliamos como aspecto importante a referência à educação rural, separadamente da urbana. Porém, contraditoriamente, no inciso II, ao mencionar que o calendário escolar deve adequar-se aos ciclos de produção agrícola e às condições climáticas, em certa medida, está estimulando o trabalho infantil que, segundo pesquisas, tem crescido. Este fato foi demonstrado por Araujo (2010), na pesquisa realizada no município de Angelina, SC, onde ele identificou que a participação das crianças no trabalho desenvolvido nas lavouras de fumo tem aumentado consideravelmente

nos últimos anos. Para o autor, o trabalho infantil “torna-se importante fator de redução dos custos de produção dos produtos destinados à exportação para o mercado mundial, contribuindo sobremaneira para o processo de acumulação do capital em nível mundial” (ARAÚJO, 2010, p.55).

Conde (2012) explica que na produção de fumo, onde a força de trabalho é considerada cara, as famílias mais numerosas são os “alvos preferidos” das empresas. Segundo a autora, embora os contratos sejam firmados entre os adultos, o trabalho é realizado no âmbito da família e todos os membros participam do processo produtivo, inclusive as crianças. Visto que: “o problema do trabalho infantil aparece quando a inserção da criança no trabalho é voltada não mais à produção de valores de uso à família, mas à produção de mais-valia apropriada por outrem” (CONDE, 2012, p.169).

As mudanças estimuladas pela introdução da mecanização da agricultura, ocorrida no Brasil, desde os anos de 1850 (PRADO JÚNIOR, 2004), fenômeno denominado de modernização do campo, tem alterado o processo produtivo do campo. Muitos trabalhadores foram expulsos de suas terras; os que ficaram buscaram alternativas para permanecer no campo, como por exemplo, o trabalho integrado, muito comum na fumicultura. O texto a seguir explica como ocorre este tipo de trabalho:

O trabalho integrado ocorre mediante contrato estabelecido entre o agricultor e empresas que determinam o preço, a qualidade, as técnicas, os insumos, adubos e a maquinária utilizada, além dos investimentos iniciais necessários, estipulados num contrato de financiamento entre o agricultor e o banco indicado pelos contratantes (CONDE, 2012, p. 75).

Referindo-se à integração entre as empresas de fumo e os trabalhadores do campo, Conde (2012) define esta forma de “trabalho domiciliar conjugado com o trabalho assalariado” (CONDE, 2012, p.78). O trabalho integrado se constitui como elemento de acumulação capitalista e de exploração da força de trabalho e produção da mais-valia, às empresas produtoras de alimentos (aves e suínos), mas também na produção de fumo (CONDE, 2012). A concentração da terra, a centralização da riqueza capitalista expropria um enorme contingente de trabalhadores rurais que, em grande parte, tornam-se assalariados na agricultura e em outros setores (FIOD, 2009, p.48). Para atender a essas demandas do capital no campo, a escola é vista como um dos pilares de

“ascensão do assalariado no campo” (FIOD, 2009, p. 45) e para o “desenvolvimento social”.

O direito ao acesso à educação escolar foi apontado como elemento central à Política de EdC, tanto pelos documentos oficiais do Estado como pelos textos das duas Conferências. Com isso, o Estado justifica o planejamento e a oferta de cursos que contemplem as “diversas realidades” e demandas dos trabalhadores do campo. Para isso, o Estado recorreu à utilização da expressão “Pedagogia da Alternância” ou Alternância, aspecto que passaremos a abordar na sequência deste texto.

4.4 O invólucro da *Pedagogia da Alternância* na Política de Educação do Campo

Procurando aproveitar as experiências educacionais que eram desenvolvidas no campo, o Estado normatizou a Pedagogia da Alternância (PA), transformando-a em módulos e em procedimentos metodológicos. Do ponto de vista de Teixeira, Bernardt e Trindade (2008, p. 229), a Pedagogia da Alternância

[...] atribui grande importância à articulação entre momentos de atividade no meio socioprofissional do jovem e momentos de atividade escolar propriamente dita, nos quais se focaliza o conhecimento acumulado, considerando sempre as experiências concretas dos educandos.

Segundo Nawroski (2012) e Dalmagro (2010), no Brasil, essa experiência iniciou-se em meados de 1960, e passou a ser implementada nas práticas educativas desenvolvidas pela primeira vez no Estado do Espírito Santo (ES), em algumas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e em Casas Familiares Rurais (CFR). As CFR, segundo Teixeira, Berbardt e Trindade (2008), são denominadas em muitos estudos, de Centros Educativos de Formação em Alternância (CEFFA⁵⁵). Conforme apontam

⁵⁵ Os Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância (CEFFA) são conhecidos no mundo com distintos nomes; no Brasil, durante muitos anos, foram chamados de: Centro Familiar de Formação por Alternância (CEFFAs); Casas Familiares do Mar (CFMs); Casas Familiares Rurais (CFRs); Escolas Comunitárias Rurais (ECORs); Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). Todas tinham a características de trabalhar com Jovens e Adultos, por meio da Pedagogia da Alternância. Posteriormente, no caso do Brasil, as siglas foram unificadas e passaram a ser chamadas CEFFAs. Segundo Queiroz (2004), até

as autoras, essas escolas não eram reconhecidas pelo Estado, por não cumprirem a carga horária estabelecida pela LBD.

As EFAs e as CFR,s em muitos Estados (ES, RS, SC, entre outros), posteriormente, passaram a ser chamadas de CEFFA e adotaram e divulgaram a proposta da Pedagogia da Alternância (TEIXEIRA; BERBARDT; TRINDADE, 2008). Por ter como característica o fato de alternar período de estudo e trabalho, a Alternância passou a ser adotada pelo MST ainda na década de 1980, quando, juntamente com outros movimentos,⁵⁶ criaram o curso de magistério ligado à Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa (FUNDEP) da Região Noroeste do RS⁵⁷. A organização do curso por meio de Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) possibilitou às pessoas ligadas ao MST retomarem os estudos e ao mesmo tempo manterem suas atividades agrícolas⁵⁸ e/ou de militância.

A Alternância não se limita apenas à organização do TE e TC, pois, segundo Ribeiro (2008, p. 30), ela “tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo”. Segundo Trindade e Vendramini (2011), a Alternância entre trabalho e educação se relaciona com as mudanças nos processos produtivos, oriundas do desenvolvimento tecnológico e da introdução da maquinaria, os quais estimularam a divisão social do trabalho. Esses fatores, segundo os autores, influenciaram a organização da escola e dos processos educativos. Neste contexto, a “Pedagogia da

2004 essas experiências somavam um total de 224 unidades espalhadas pelo Brasil (QUEIROZ; SILVA, 2004).

⁵⁶ Estamos nos referindo ao MST, CUT, MPA, MMC, MAB e PJR que, juntos, criaram a primeira escola de Educação formal no Brasil vinculada/coordenada pelos Movimentos sociais. (MOHR; VENDRAMINI, 2008).

⁵⁷ Posteriormente, a FUNDEP, que aglutinava vários movimentos e sindicatos, foi destituída por divergências de concepções. O Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) passou a organizar os cursos que estavam sendo desenvolvidos. Hoje, os cursos realizados pelo MST estão aglutinados no Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), em Guararema/SP, e na escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), em Veranópolis-RS (MOHR; VENDRAMINI, 2008).

⁵⁸ Na atualidade, muitos cursos formais de graduação e pós-graduação, desenvolvidos pelo MST em parcerias com universidades, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e cursos de nível médio, estão organizados na modalidade de Alternância, possibilitando às pessoas com família e lideranças continuarem os estudos e ao mesmo tempo manterem suas atividades de sobrevivência (ENTREVISTA B).

Alternância é uma modalidade de organização do ensino escolar que consiste na articulação de diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como foco a formação profissional” (TRINDADE; VENDRAMINI, 2011, p. 32). Sendo assim,

Com o passar dos tempos deixou de ser uma simples reflexão e passou a ser uma forma de organizar os fins e meios da educação[...]a Pedagogia da Alternância expressa tanto na sua origem quanto em seu desenvolvimento e resultados uma tendência contemporânea que é a emergência de várias formas de sistematizar a educação em geral e a do campo em particular (TRINDADE; VENDRAMINI, 2011, p. 37).

Trindade e Vendramini, (2011), apontam a Pedagogia do Oprimido⁵⁹ e a Pedagogia do Movimento Sem Terra⁶⁰, como tendências da Pedagogia da Alternância, as quais utilizam a Alternância como método de ensino, para proporcionar à sua militância o acesso à escolarização (MST, 2005).

Em 2006, o governo Lula regulamentou a Pedagogia da Alternância por meio do *Parecer CNB/CEB N° 1, de 02 de Fevereiro de 2006* (BRASIL, 2006), de modo que a Pedagogia da Alternância desenvolvida pelas CEFFAs passou a ser ancorada no tripé “família – comunidade e escola” (BRASIL, 2006, s/p). A justificativa dada pelo Governo Federal para normatizar a Pedagogia da Alternância foi a seguinte:

Das experiências que se encontram consolidadas e que tendem a oferecer possibilidades de atendimento escolar no campo, cabe **destacar a Pedagogia da Alternância**, que conta com reconhecimento dos sistemas de ensino, da comunidade do campo, dos movimentos sociais, sindicais e de estudiosos da educação. Com módulos escolares definidos de forma a articular aprendizagem escolar e aprendizagem no âmbito familiar/comunitário, **esta metodologia** teve o tempo destinado a atividades comunitárias

⁵⁹ Cf. Freire, 2000.

⁶⁰ Cf. Caldart, 2004.

normatizada por meio do Parecer N° 01/2006 (Sem grifos no original, BRASIL, 2012, p. 4-5).

A normatização da Pedagogia da Alternância passou a regulamentar as práticas educativas realizadas pelas CEFFAs, as quais passaram a desenvolver seus métodos de ensino baseados nos: “a) *Pilares meios* – associação local (pais, famílias, profissionais, instituições); Pedagogia da Alternância (metodologia pedagógica); e b) *Pilares fins* – formação integral dos jovens e desenvolvimento sustentável do meio (social, econômico, humano, político...)” (BRASIL, 2012, p. 41). Pelo texto do *Parecer N° 01/2006* (BRASIL, 2006), identificamos que as bases que passaram a regular a maioria das práticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância se vinculam às orientações estabelecidas pela UNESCO, em especial, os pilares da educação para o século XXI (UNESCO, 1998).

Sobre esta questão, o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI afirma que:

Aprender a fazer. Além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino. Essa competência e essas qualificações tornam-se, em numerosos casos, mais acessíveis, se os alunos e os estudantes têm a possibilidade de se submeter a testes e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais ou sociais, simultaneamente aos estudos. Essa é a justificativa para atribuir um valor cada vez maior às diferentes formas possíveis de alternância entre escola e trabalho (Sem grifos no original, UNESCO, 2010, p.17).

O documento do MEC, elaborado pelo Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo, vinculado à SECAD, cujo propósito foi apresentar informações para subsidiar as políticas de Educação do Campo, afirma que:

A Declaração de Jomtien de Educação para Todos (1990), da qual o Brasil é signatário, é um marco internacional e se constitui numa referência ao

colocar a política educacional, a política social e o desenvolvimento como elementos fundamentais na construção de uma sociedade democrática e justa (BRASIL, 2004b, p.33).

Este excerto nos leva a pensar que este grupo de trabalho, ou talvez, parte dos pesquisadores que vêm discutindo a EdC não se opõe às concepções que orientam as políticas educacionais desta sociedade. Segundo Hidalgo (2013), as alterações das políticas para a educação do campo, no Brasil, na atualidade, são anunciadas e justificadas como resultantes do “protagonismo das organizações sociais. Entretanto, ao estudar o desenvolvimento histórico das políticas implementadas para a educação rural no Brasil percebe-se uma atuação decisiva dos organismos internacionais, com destaque para a Unesco” (HIDALGO, 2013, p.6).

Após a publicação do Parecer Nº 01/2006, o documento organizado pela SECAD reafirma as orientações da UNESCO assegurando que;

o projeto educativo de cada CEFFA contribui, assim, para a constituição de um novo tecido social e econômico no contexto local. Ocorre a inserção no próprio meio de origem com a geração de emprego, de renda e de riquezas. A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. É o **aprender a aprender!** É a Educação do Campo em seu conceito mais atual e consentâneo com a realidade (HENRIQUES, *et al.*, 2007, p.74).

Para Santos (2011), as “formulações hegemônicas” da educação, abreviadas no lema: “aprender a aprender”, têm sido fortemente difundidas, inclusive entre pesquisadores no campo da esquerda, por meio do “discurso sedutor da educação para a diversidade, a cotidianidade, os saberes espontâneos e locais em detrimento da máxima apropriação do conhecimento pelas camadas subalternas da sociedade” (SANTOS, 2011, p.20). O autor acrescenta ainda que, no interior das formulações da Política de EdC, “estão presentes as pedagogias do “aprender a aprender” em suas vertentes neo-escolanovistas, como o construtivismo e as pesquisas na linha do professor reflexivo” (SANTOS, 2011, p.158). O autor ressalta que:

No plano das formulações pedagógicas e políticas, as bases que fundamentam a Educação do Campo e as interpretações da realidade da maioria das entidades organizativas da luta dos trabalhadores no campo estão em consonância com as formulações escolanovistas atualizadas no lema “aprender a aprender” defendido e divulgado por instituições como a UNESCO [...]. Pelas formulações do Movimento por Uma Educação do Campo e suas referências pedagógicas, o central dessas proposições, assim como o são os das pedagogias do “aprender a aprender”, é a mínima apropriação do conteúdo na escola, na medida em que defendem que há outros espaços formativos (SANTOS, 2011, p.188-265).

Segundo Saviani (2011, p. 432), o lema “aprender a aprender” se vincula às ideias da pedagogia escolanovista, porque desloca a centralidade “dos conteúdos para o método; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade”, de modo que, cada vez mais, é necessário desenvolver formas de adaptação às demandas da empregabilidade:

No âmbito do escolanovismo, “aprender a aprender” significa adquirir a capacidade de buscar conhecimento por si mesmo, de adaptar-se a uma sociedade que era entendida como um organismo em que cada indivíduo tinha um lugar a cumprir um papel determinado em benefício de todo corpo social[...] o “aprender a aprender” liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera de empregabilidade (SAVIANI, 2011, p. 432).

A proposta educativa da Política de EdC vincula-se aos pilares da educação apontados pela UNESCO, para a educação do século XXI, evidenciando que a EdC se insere na lógica do desenvolvimento capitalista, interesse este que moveu os OM a participarem desde as primeiras discussões da EdC:

As bases pedagógicas das novas ideias que vêm orientando tanto as reformas educativas acionadas em diferentes países e especificamente no Brasil,

como as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990. Tais práticas com características *light*, espraiando-se por diferentes espaços, desde as escolas propriamente ditas, passando por ambientes empresariais, organizações não governamentais, entidades religiosas e sindicais, acadêmicos e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem a gosto do clima pós-moderno” (SAVIANI, 2011, p. 434).

A influência dos OM na proposta da EdC é visível no documento base da I Conferência Nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, organizado como subsídio às discussões realizadas nos estados em preparação à Conferência Nacional. Um dos textos indicados como sugestão de leitura para compreender melhor a discussão que seria realizada durante a I CNEBC é o relatório da UNESCO “*Educação um tesouro a descobrir*” (I CONFERÊNCIA, 1998). Além disso, o documento da I CNEBC menciona que: “Concordamos com a tendência pedagógica que critica a ênfase da escola na simples memorização de informações desarticuladas, afirmando a importância do **aprender a aprender**” (grifo do original. I CONFERÊNCIA, 1998, p. 39).

O Documento da SECAD, intitulado “A Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas”, expressa o caráter mediador do Estado que, de um lado, necessita reconhecer e incorporar experiências e práticas dos movimentos sociais do campo, como forma de instituir o consenso, e de outro, atende às recomendações internacionais que, por sua vez, expressam os interesses e as demandas do capital mundializado.

Como lembra Acanda (2006), o capitalismo busca, constantemente, o consenso por meio de normas políticas, culturais e sociais, por meio de acordos que se travam entre Estado e aparelhos privados de hegemonia. Neves *et al.* (2005, p. 33) afirmam que consenso e coerção andam juntos e são utilizados para legitimar um conjunto de ideias e práticas na “tentativa de conversão de interesses particulares em geral”. A autora aponta que os excluídos pelo sistema capitalista podem estabelecer um movimento de contra hegemonia, por isso a preocupação do Estado em desenvolver políticas e práticas para que se sintam incluídos e se tornem “contribuintes, participantes e, fundamentalmente, colaboradores dos mecanismos de consenso”.

4.5 Considerações sobre os documentos

Evidenciamos que o discurso da exclusão/inclusão aparece com bastante força nos documentos analisados, sendo estes usados como justificativa para o descaso educacional vivenciado pelos trabalhadores do campo. Os documentos reiteram a necessidade da instituição da Política de EdC como resposta aos problemas dos que vivem no campo. A Política de EdC é apresentada como alternativa para as lacunas da educação que vinha sendo desenvolvida no campo e sua normatização, uma necessidade para construir consenso entre os trabalhadores e a burguesia, frente às desigualdades sociais geradas pelo sistema capitalista, além de demonstrar que o Estado está atendendo às reivindicações dos povos do campo.

Nesta perspectiva, a Educação é compreendida como:

Um direito humano e social de caráter meritório e não excludente, cabendo ao Estado garantir sua oferta gratuita em todas as etapas de ensino e nos locais onde existam educandos em potencial. Estas são afirmações essenciais e norteadoras de um projeto de nação próspero, solidário e fundada nos princípios da inclusão, igualdade e oportunidades para todos os/as brasileiros/as (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 18).

Embora consideremos importante que os trabalhadores do campo tenham acesso à educação escolar, entendemos que a abordagem que vincula a Política de EdC apenas às diferenças entre trabalhadores do campo e da cidade não permite compreender a essência desta política. A compreensão dessa questão requer compreendê-la no bojo das contradições da sociedade capitalista, marcadas pelo antagonismo entre trabalhadores e burguesia.

No nosso entendimento, a normatização da Pedagogia da Alternância se configurou como uma expressão clara do Estado para potencializar a formação profissional, assim como, para vincular esta formação às práticas educativas realizadas pelo MST, instituindo consenso e abafando as lutas sociais, visto que ela foi incorporada e normatizada pelo Estado.

Percebemos que o texto base, utilizado no debate em preparação à I CNEBC, é bastante contraditório, permitindo várias interpretações e abordagens. Contudo, embora contraditório, esporadicamente, faz menções ao vínculo com a luta pela terra realizada pelos movimentos sociais, elementos que desaparecem no texto da II CNEC. A educação

que se vinculava à luta pela terra e à luta de classe deixou de ser utilizada como aspecto central na análise do texto da II CNEC, palavras e expressões que eram fortemente utilizadas pelo MST, foram gradativamente substituídas por outras menos conflituosas. Por este ângulo, a normatização da EdC como política pública, na estrutura do Estado, fragmentou e limitou a sua proposta educativa inicial, que se vinculava à luta pela terra e ao enfrentamento de classe realizado pelo MST (D' AGOSTINI, 2009), aspecto visível no Quadro 4.

Quadro 4 – Principais aspectos das propostas educativas

| Educação do MST⁶¹ | Proposta da EdC, nas Conferências⁶² | Política Pública de EdC⁶³ |
|--|--|---|
| Formação integrada com a vida/trabalho | Ligada aos movimentos sociais | Formação que leve em conta a especificidade do campo |
| Formar sujeito crítico, militante com conhecimento | Formar sujeitos críticos com conhecimento | Formar com conhecimento |
| Vinculada com a Luta pela terra | Ligada à comunidade; à realidade do campo | Com a participação da comunidade |
| Auto-organização dos estudantes, como aspecto formativo/educativo | Auto-organização dos estudantes/construção da proposta educativa | Auto-organização dos estudantes, participação/democrática |
| Professores críticos, valorizados que conheçam, participem da luta | Professores que conheçam a realidade do campo, valorizados | Professores formados que respeitem a diversidade do campo |

Fonte: MST, 1999; 2005; Brasil, 2002a, 2002b, 2008b, 2010; I CNEBC, 1998; IICNEC, 2004. Elaboração própria.

As discussões apontadas nos documentos das Conferências e do MEC/SECADI dão ênfase à questão da diversidade e da necessidade dos trabalhadores terem acesso à educação, questões apontadas pelos

⁶¹ Sínteses extraídas do Caderno de Educação nº 8 Princípios da Educação no MST de 1999 (MST, 1999) e do Caderno de educação nº 13, Dossiê MST Escola, documentos e estudos 1990-2001 (MST, 2005).

⁶² Sínteses extraídas do texto Base da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (I CONFERÊNCIA, 1998) e Texto Base da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (II CONFERÊNCIA, 2004).

⁶³ Síntese extraída do Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010. (BRASIL, 2010).

organismos multilaterais como “desafios” a serem superados com o intuito de “diminuir a pobreza”.

Dessa maneira, os princípios da educação defendidos pelo MST para as escolas do campo cuja característica central era o trabalho e a luta pela terra foi gradativamente alterada na proposta do Estado e substituída por abordagens que privilegiam o enfoque sobre diversidade, cultura e o direito ao acesso à escola, almejando a efetivação da justiça social e do desenvolvimento do país. Diante disso, o desafio do MST é o de retomar a sua proposta de educação, pautada na luta pela terra e no enfrentamento de classe (D’AGOSTINI, 2009), constituindo-se como uma educação da classe trabalhadora, uma vez que:

Por conta da amplitude das discussões sobre a EdC, nós precisamos retomar a proposta de educação do MST que está ligada à classe trabalhadora, a uma formação omnilateral, buscando formar um sujeito que não seja alienado ao capital. Isso é bem diferente daquilo que hoje vem sendo chamado, inclusive pelo agronegócio, de EdC (ENTREVISTA B).

Nesse sentido, concordamos com Oliveira e Dalmagro (2014) quando mencionam que a instituição da Política de EdC, assim como de outras ações educativas para o campo, pode se constituir como estratégia do Governo Federal para frear a dimensão que a educação desenvolvida nas escolas de assentamento tomava.

Sendo assim, a análise documental aponta que a Política de EdC se configura como uma política de inclusão, voltada ao respeito à diversidade, às especificidades do campo, e de combate à exclusão, visando cidadania e desenvolvimento territorial sustentável (BRASIL, 2012). Com essa estratégia, o Governo Federal buscou articular os movimentos sociais, universidades, gestores públicos e obter consenso, alegando que se trata de uma política educacional que assegura os direitos de quem vive no campo e não desfruta deles. Dessa forma, o governo estaria fazendo “justiça social” e a “inclusão dos excluídos”. Entretanto, existe

[...] certa preocupação do MST, as próprias pessoas que ajudaram a pensar a proposta de EdC vem trazendo elementos preocupantes de que de fato o MST vem percebendo que a EdC está indo para outro caminho, não tá indo na direção daquilo que

os MS pensaram, no momento em que a EdC se transformou em política pública foi pra um outro caminho. O MST está participando dos debates, mas não tá tendo forças pra garantir na execução de que a EdC seja aquilo que foi discutido (ENTREVISTA A).

Em síntese, procuramos evidenciar os conceitos chave que estruturam a Política de EdC e a dinâmica de sua transformação. Se no início a EdC incorporou parcialmente algumas das propostas do MST, no processo de formulação da política mesclou várias outras referências liberais, inclusive da UNESCO, de modo que foi ressignificada pelo Estado ao ser regulamentada como política pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, por meio desta pesquisa, investigar o processo de normatização da Política de Educação do Campo, sua vinculação com a luta realizada pelo MST e as contradições resultantes deste processo.

O objetivo principal deste trabalho foi compreender as contradições do processo de regulamentação da Educação do Campo como política pública por meio do *Parecer N° 36/2001*(BRASIL, 2002a), da *Resolução CNE/CEB N° 1/2002*(BRASIL, 2002b), da *Resolução CNE/CEB N° 2/2008*(BRASIL, 2008a) e do *Decreto N° 7.352/2010*, (BRASIL, 2010) e sua vinculação com as demandas do capital para a educação. Procuramos realizar a análise tendo como base a materialidade da sociedade capitalista e as contradições presentes nas relações sociais, para compreender o papel da Política de Educação do Campo (EdC) no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Evidenciamos, pela análise documental, que a contraposição maior apontada na Política de Educação do Campo é entre *campo e cidade*, e não a desigualdade social gerada pelo capitalismo. O conceito de classe social não é adotado nos documentos, ocultando o antagonismo de classe que se expressa também no meio rural. Aspecto visível no excerto abaixo:

O povo brasileiro que vive e trabalha no campo tem raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 3).

Compreendemos que, em uma sociedade de classes, onde os trabalhadores são expropriados dos meios de produção e vendem sua força de trabalho à burguesia como forma de reproduzir sua existência, não é possível estabelecer um elo de igualdade entre as classes, haja vista que uma das características centrais do capitalismo é a exploração e a desigualdade que se expressa tanto na cidade quanto no campo. De acordo como Marx e Engels (1999, 14-15),

a burguesia suprime cada vez mais a dispersão dos meios de produção, da propriedade e da população. Aglomerou as populações, centralizou os meios de

produção e concentrou a propriedade em poucas mãos. A consequência necessária dessas transformações foi a centralização política.

No processo de pesquisa, partimos da análise das primeiras discussões sobre a EdC, demarcando sua ligação com as experiências educativas do MST e sua constituição como política pública. Evidenciamos que o Estado, ao transformar a EdC de demanda social em política pública, ressignificou seu conceito, na busca de instituir consenso em torno de um projeto educativo, contemplando as reivindicações dos trabalhadores e os interesses do capital. Considerando as reflexões de Mészáros (2003, p. 39), o qual enfatiza que no estágio atual do desenvolvimento capitalista não é mais possível evitar o “afrontamento da contradição fundamental e a limitação estrutural do sistema”, que tem buscado novas formas para superar a crise estrutural, o trabalhador tem sido utilizado pelo capital como instrumento para a sua reorganização produtiva.

No contexto da mundialização do capital, a escola é compreendida como um mecanismo fundamental para a modernização, o desenvolvimento, o progresso e a superação da pobreza, exercendo “as funções de reprodução alienada da força de trabalho e de conformação com a realidade (MOTTA, 2007, p.39), assim como “aumentar a capacidade técnica necessária à produção ampliada das relações capitalistas de produção e uma nova capacidade dirigente, com vistas a “humanizar” as relações de exploração e de dominação burguesas” (NEVES, *et al.* 2005, p. 29). As reformas educacionais no Brasil foram pautadas pela visão da competitividade, do progresso, da empregabilidade, por meio das capacidades individuais, assim como a necessidade de diminuir os índices de pobreza (MOTTA, 2011). Na atualidade, a educação, gradativamente, tem assumido um papel assistencialista. Os governos petistas de Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-atual) vincularam vários projetos de transferência de renda à frequência escolar e ao acesso educacional:

A educação escolar brasileira, na primeira metade dos anos 1990, por sua vez, foi redefinindo, pouco a pouco, seus objetivos, transformando-se em veículo de uma certa “qualidade total”, ou seja, em instrumento de disseminação de um conjunto de elementos cognitivos e comportamentais

destinados a aumentar a competitividade e a produtividade empresariais nessa nova fase do capitalismo monopolista (NEVES; PRONKO, 2008, p. 52).

É nesse contexto de reformas e de reorganização do capital dos anos de 1990, momento em que muitas políticas educacionais foram criadas e/ou reformuladas, que a educação escolar desenvolvida nas escolas localizadas no campo ganhou visibilidade, quando o MST, cuja centralidade de luta se exprime na luta pela terra, passou a reivindicar acesso à educação para as crianças dos acampamentos/assentamentos. Insatisfeitos com as práticas educativas desenvolvidas nas escolas do campo, que se baseavam nas desenvolvidas nas cidades, os trabalhadores ligados ao MST passaram a construir uma proposta de educação centrada em valores socialistas e ligada à luta pela terra (MST, 1999; 2005).

A necessidade de debater essas experiências educativas, que vinham sendo realizadas nas escolas de assentamentos e acampamentos ligadas ao MST, de maneira mais articulada, foi tema do I ENERA. A realização do ENERA constituiu-se como uma alternativa de resistência da classe trabalhadora do campo (D' AGOSTINI, 2009), contudo a participação da UNESCO e da UNICEF, que financiaram o encontro, influenciou no debate que o MST vinha realizando sobre a educação (TITTON, 2010).

Diante da pressão exercida pelos movimentos sociais e pela necessidade do capital de diminuir o analfabetismo no campo, o governo de FHC normatizou a educação do campo como Política Pública, como forma de instituir o consenso, atenuar os índices de analfabetos, diminuir a luta e a pressão realizada pelo MST.

Constatamos que as políticas públicas implementadas pelos governos Lula-Dilma (2003-atual), em especial as direcionadas aos trabalhadores do campo, têm influenciado na diminuição das mobilizações e no apassivamento da luta.

A revisão de literatura permitiu evidenciar que a relação entre Estado e MST tem sido pouco abordada nas pesquisas e que os estudos sobre a política de EdC, embora tenham aumentado dos anos de 1990 para cá, dão ênfase à “cultura”, à “identidade” e à “diversidade” do campo, e desse modo, não exprimem a materialidade da sociedade capitalista. A “diversidade” passou a ser a categoria central em muitas análises e em estudos sobre a política de EdC, obscurecendo o antagonismo de classe.

Compreendendo as escolas localizadas no campo, ligadas ao MST, como escolas públicas gestadas pelo Estado, as quais se constituem em

espaço de disputa e de contradição. Segundo Sapelli (2014, p. 294), tanto a classe trabalhadora quanto a dominante tem interesse “pelos processos educacionais que ocorrem no campo e na cidade”.

Concluimos que os documentos oficiais da EdC veiculam um discurso sedutor, envolvente e contraditório, sobre o contexto e as relações sociais que se expressam no campo. A efetivação da Política Pública de Educação do Campo teve o propósito de instituir o consenso entre os trabalhadores que vinham pressionando o Estado, assim como efetivar uma política de inclusão. A proposta da EdC, que nas suas origens se ligava as experiências educativas do MST, foi ressignificada pelo Estado ao ser normatizada como política pública para atender necessidades de expansão do capital e para qualificar a força de trabalho do campo.

Constatamos ainda que a política de EdC se realiza para atender necessidades do capital e, contraditoriamente, as demandas dos trabalhadores por escola, contribuindo para o apassivamento das lutas e das mobilizações realizadas pelos trabalhadores do campo ligados ao MST. Na gestão do governo Lula houve um deslocamento das discussões sobre a EdC, dos movimentos sociais vinculados à luta pela terra realizada pelo MST, para a esfera institucional. Os movimentos sociais, como forma de participar das discussões, passaram a se organizar no FONEC, o qual tem se constituído, ao longo dos anos, como um espaço de apoio à SECADI/MEC, porque se coloca como um mediador entre a SECADI/MEC e as Secretarias de Educação dos município e dos estados.

Em nosso entendimento, a SECADI/MEC, atuando como representante do Estado, possui a função de mediar o diálogo com os movimentos sociais, assim como gerenciar políticas “diversas” e fragmentadas, as quais não se enquadram nas ações educativas gerais, fomentou a necessidade da criação de políticas de inclusão e para públicos “diversos” e ao mesmo tempo “específicos”. Embora as ações da SECADI/MEC sejam direcionadas a públicos ditos “especiais”, estas se articulam com as demais políticas desenvolvidas pelo Estado capitalista que busca minimizar as contradições próprias desse sistema.

Evidenciamos que as discussões sobre a política de EdC passaram a ser pautadas pela justificativa do acesso à educação escolarizada aos trabalhadores do campo e pela necessidade de implementar uma educação que levasse em conta a “especificidade e a “diversidade do campo”. O foco na “diversidade”, na “cultura” e na “identidade” do campo obscurece a luta de classe e a expropriação presentes tanto no campo quanto na cidade, oculta o trabalhador do campo como produtor de alimentos, encobre o trabalho dos trabalhadores do campo como parte do trabalho

abstrato, produtor de mais-valia e, portanto, absolutamente incluído e não excluído da produção.

O enfoque da “diversidade” e da “cultura” é fortemente marcado nos documentos analisados, elemento que demonstra a desvinculação que a Política de Educação do Campo teve das primeiras discussões. Apesar de serem tratadas como políticas e programas específicos, as políticas de educação do campo inserem-se na lógica da política geral, uma vez que são vinculadas com as políticas focalizadas. Os vários programas educacionais demonstram essa conexão, porque vinculam as demandas do capital por meio da flexibilização, fragmentação e precarização da formação humana (D’AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014).

A ampliação do direito à educação e, conseqüentemente, o alongamento da escolarização, realiza-se por meio de uma educação empobrecida, tanto no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos universais, como à precariedade dos recursos materiais. Desta forma, a escolarização e seu alongamento têm como função primeira socializar os filhos dos trabalhadores para o trabalho em suas formas mais simples, flexíveis e precarizadas (BAHNIUK, 2015, p. 238).

Constatamos ainda que os documentos do MEC sobre a política de EdC, assim como os textos das Conferências de Educação do Campo são contraditórios, dificultando a compreensão e a análise da Política de EdC, já que estimulam que todas as instituições ou organizações ligadas ao campo discutam e realizem ações vinculadas à política de EdC, inclusive o agronegócio. O trabalho, que era central na concepção educativa do MST, perdeu a centralidade nas discussões da II Conferência de educação do campo, demonstrando que a proposta da EdC foi se constituindo como uma proposta ampla “diversa”, podendo atender interesses distintos. Ao tirar a centralidade do trabalho na noção de campo, está desviando o foco do trabalhador que produz, do modo como é produzida a mercadoria e quem dela se apropria.

Diante desse cenário, é necessário olharmos para além da aparência e, sobretudo, compreender que na luta de classe, trabalhadores e burguesia defendem interesses opostos, e que nesta relação, o Estado exerce papel importante na conformação dos trabalhadores, para que estes não se compreendam como expropriados e explorados, mas sintam-se

contemplados no abrigo do slogan da “Educação para todos”, que chegou ao campo, assim como à cidade.

REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorge L. *Sociedade Civil e Hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. *Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI*. 2011. 241 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: www.reformaagrariaemdados.org.br/.../TESE%20-%20JOELMA_ALBUQ...Acesso em: 2 fev. 2015.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p.177-195, 1 abr. 2007. Trimestral. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000200005&script... Acesso em: 6 set. 2014.

ANTONIO, Clécio Acilino. *Por uma educação do campo: um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil*. 2010. 234 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ANHAIA, Edson Marcos de. *Constituição do Movimento e Educação do Campo na luta por políticas de Educação*. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94505/287951.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 fev. 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n.2).

ARROYO, Miguel Gonzalvez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*. 2ª. ed. Petrópolis RJ: Vozes, 2005.

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. *As Contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipadora no contexto do MST*. 2007. 334 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10599>>. Acesso em: 14 dez. 2013.

ARAUJO, Claudio Marcelo Garcia de. *A exploração da Força de Trabalho infantil na Fumicultura no município de Angelina*. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Sociologia Política, História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/103270/280290.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 set. 2014.

AZEVEDO, Daviane Aparecida de. *Da pedagogia da hegemonia ao difícil caminho da construção de uma contra hegemonia: o protagonismo do MST nas lutas de resistência no governo Lula*. 2012. 276 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Serviço Social, Departamento de Centro Sócio Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96396/309940.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 set. 2014.

BAHNIUK, Caroline. *Educação, Trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST*. 2008. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91897/254667.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 fev. 2014.

BAHNIUK, Caroline. *Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST*. 2015. 277 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

BARROSO, Edna Rodrigues. *Educação do campo: contexto de discurso e de política*. 2011. 406 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em:

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000847286&fd=y>. Acesso em: 2 fev. 2015.

BOGO, Ademar. A Educação do Campo em tempos de produção de mercadorias especiais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA UFRB, 1, Amargosa, 2013. *Anais...* Amargosa, BA: UFRB, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 mar. 2002a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002b. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2014.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano Plurianual 2004-2007*: mensagem presidencial. Brasília, DF: MP, 2003. Disponível em: <[www.sigplan.gov.br/arquivos/portallppa/41_\(menspresanexo\).pdf](http://www.sigplan.gov.br/arquivos/portallppa/41_(menspresanexo).pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano Plurianual 2008-2011*: mensagem presidencial. Brasília: MP, 2007. Disponível em: <http://antigo.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/spi/plano_plurianual/PPA/081015_PPA_2008_mesPres.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. *Plano Plurianual 2012-2015*: mensagem presidencial. Brasília, DF: MP, 2011a. Disponível em: http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/arquivo/spi-1/ppa-1/2013/130612_rel_aval_2013_vol_1.pdf. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Educação do Campo*: marcos normativos. Brasília, DF: SECADI, 2012.

BRASIL. Secretária de educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo*. Belém, Pará: SECADI, 2014.

BRASIL. Ministério de Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária*: manual de operações. Brasília, DF, abr. 2004a. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf. Acesso em: 23 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Grupo permanente de trabalho sobre educação do campo. *Referências para uma Política Nacional de educação do campo*: caderno de subsídio. Brasília, DF, out. 2004b.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Parecer CNB/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006. Dias letivos para a ampliação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1 fev. 2006. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf. Acesso em: 28 mar. 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 abr. 2008a. Disponível em: portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 24 mar. 2014.

BRASIL. Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro. In: SESIÓN DE LA CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN, 48., 2008, Genebra. *El desarrollo de la educación*. Genebra: MEC; UNESCO, 2008b. Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/brazil_NR08_sp.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2014.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 10 mar. 2014.

BRASIL. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 24 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2010*: divulgação dos principais resultados. Brasília, DF: MEC/INEP, 2011b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/censo_2010.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 fev. 2013. Disponível em: <pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2014.

BRASIL DE FATO: Escola Nacional Florestan Fernandes. São Paulo, 5 jun. 2013. Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/node/13666>>. Acesso em: 4 nov. 2014.

CALDART, Roseli Salete. MST 15 anos: Lições de Pedagogia da História. *Proposta*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 83, p.56-65, mar/mai. 1999. Bimestral. Disponível em: http://www.justicaambiental.org.br/v2/admin/anexos/acervo/10_56-65.pdf. Acesso em: 23 set. 2013.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *Concepção de Escola no MST*. Veranópolis, RS, 2007. (Mimeografado).

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CAMINI, Isabela. *Escola itinerante dos acampamentos do MST: um contraponto a escola capitalista?* 2009. 254 f. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2/browse?value=Camini%2C+Isabela&type=author>. Acesso em: 5 set. 2014.

CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; COSTA, Edmundo Rodrigues (Org.). *Conflitos no Campo: Brasil, 2014*. Goiânia, GO: CPT Nacional, 2015. Disponível em: <http://www.cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/finish/43-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/2392-conflitos-no-campo-brasil-2014?Itemid=23>>. Acesso em: 22. mai. 2015.

CANCIAN, Natália. Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 3 mar. 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml>>. Acesso em: 24 maio 2015.

CARTA CAPITAL. São Paulo, 07 mai. 2012. Disponível em: www.cartacapital.com.br/.../justica-do-para-manda-prender-responsaveis... Acesso em: 4 maio 2015.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas

no rural. *Ensaio: Aval. pol. publ.* Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p.549-564, 1 jun. 2010. Bimestral. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf>. Acesso em: 6 set. 2014.

CICERATO, Kátia A. Seganfredo. Possibilidades e limites da materialidade dos princípios. In: SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL E INSERÇÃO SOCIAL, 7., 2008, Itajaí. *Anais...* Itajaí: Apênd. Sul, 2008. Disponível em:
<www.portalanpedsul.com.br/.../06_03_37_possibilidades_e_limites>. Acesso em: 25 set. 2013.

CONAE. Conferência Nacional de Educação. *Texto Final*. 2014. Disponível em:
<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2015.

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1., 1998, Luiziana. *Texto para debate*. Brasília, DF, jul. 1998. Disponível em:
<unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004, Luiziana. *Por uma política pública de educação do campo: texto base*. Luiziana, GO, ago. 2004. Disponível em:
<<http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

CONDE, Soraya Franzoni. *A escola e a exploração do trabalho infantil na fumicultura catarinense*. 2012. 191 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/.../browse?value=Conde,+Soraya>. Acesso em: 21 mar. 2015.

COSTA, Marilda de Oliveira. *Programa nacional de educação na Reforma Agrária: o caso do curso "pedagogia da terra" da Universidade do Estado do Mato grosso, Cárcere/MT*. 2005. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2005. Disponível em:

www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5844/000521183.pdf?...1. Acesso em: 5 set. 2014.

COUTINHO, Adelaide Ferreira; MUNIZ, Raquel Susana Lobatto; NASCIMENTO, Rita de Cassia Gomes. Luta pela terra, criminalização dos Movimentos sociais (campo) e educação. *Aurora*, Marília, v. 5, n. 1, p.55-68, 1 jan. 2012. Edição Especial. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/2363/1923>. Acesso em: 6 set. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortes: Autores Associados, 1985.

CPT. Comissão Pastoral da Terra. *Conflitos no Campo*: Brasil, 1999. Goiânia, GO: CPT, 1999. Disponível em: <http://cptnacional.org.br/index.php/component/jdownloads/finish/43/251?Itemid=23>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

DALMAGRO, Sandra Luciana. O Trabalho como princípio educativo na pedagogia do MST. In: III SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL, 3. 2000, Porto Alegre. *Trabalho*. Porto Alegre: Anais do Encontro, 2000. v. 1, p. 1 - 9. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2000/Gestao_e_Politic/Comunicacao/11_19_11_4179.pdf. Acesso em: 25 out. 2013.

DALMAGRO, Sandra Luciana. *Trabalho, Coletividade, Conflitos e Sonhos: A formação Humana no Assentamento Conquista na Fronteira*. 2002. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/82354/186889.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 set. 2013.

DALMAGRO, Sandra Luciana. *A escola no Contexto das lutas do MST*. 2010. 312 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/2010%20Tese%20UFSC%20SANDRA%20VF.pdf>. Acesso em: 25 out. 2013.

D'AGOSTINI, Adriana. *A educação no MST no Contexto educacional brasileiro*. 2009. 205 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009. Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/TESE%20-%20ADRIANA%20D_AGOSTINI.pdf. Acesso em: 24 out. 2013.

D'AGOSTINI, Adriana. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. *Revista de Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 453-468, set./dez. 2012. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4172/3971>. Acesso: 25 jul. 2014.

D'AGOSTINI, Adriana; VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do campo ou Educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos Movimentos Sociais organizados. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.299-322, jul./Dez. 2014. Semestral. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5194/3694>. Acesso em: 13 mar. 2015.

DAL RI, Neuza Maria; VIEITEZ, Candido Giraldez. A educação do Movimento dos Sem-Terra. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 26, p. 44-181, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000200004&script=sci_arttext. Acesso em: 24 set. 2013.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Educação para o Alívio da pobreza: novo Tópico na Agenda Global. *Revistas de Educação PUC – Campinas*, Campinas, n. 20, p. 43 – 54, junho de 2006. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/220/203>. Acesso em: 25 jun. 2013.

EVANGELISTA, Olinda. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. 2009. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/266009521_APONTAMENTO_S_PARA_O_TRABALHO_COM_DOCUMENTOS_DE_POLITICA_E_DUCACIONAL. Acesso em: 26 jun. 2013.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor: a profissão que pode mudar um país? In: Evangelista, Olinda et.al. *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

FAIRCLOUGH, Norman; GRAHAM, Phil. *Marx as a critical discourse analyst: the genesis of a critical method and its relevance to the critique of global capital*. In: FAIRCLOUGH, Norman. *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. 2ª ed. Harlow: Pearson, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Reforma Agrária e educação do campo no Governo Lula. *Campo-território: revista de geografia agrária*, Francisco Beltrão, v. 7, n. 14, p.1-13, 1 ago. 2012. Mensal. Disponível em:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/viewFile/17406/11184>. Acesso em: 6 set. 2014.

FERREIRA, Cleber Eduão. Educação do campo como afirmação de projeto emancipatório: contribuições e contradições da pedagogia do MST. *Entrelaçando: revista eletrônica de cultura e educação*, Cruz das Almas, v. 2, n. 6, p.29-45, 1 Não é um mês valido! 2012. Trimestral. Disponível em:
http://www.academia.edu/6076064/3_-_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo_como_afirma%C3%A7%C3%A3o_do_projeto_emancipat%C3%B3rio_EDU%C3%83O. Acesso em: 6 set. 2014.

FIOD, Edna. Educação do Campo e transição Social. In: AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação do Campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Insular, 2009. p. 41-51.

FONEC. Fórum Nacional de Educação no Campo. *Carta compromisso pela criação do Fórum Nacional de Educação do Campo*. Brasília, DF, 2010. (Mimeografado).

FONEC. Fórum Nacional de Educação no Campo. *Memória da Reunião do FONEC*. Brasília, DF, fev. 2011. (Mimeografado).

FONEC. Fórum Nacional de Educação no Campo. *Carta Aberta ao Ministro de Estado da Educação – SECADI: garantia de direito e participação*. Brasília, DF, 2015. (Mimeografado).

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o Capital Imperialismo: teoria e história*. 2º ed. Rio de Janeiro: EPSJV Editora UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo, Ed. Vozes, 2000.
FRIGOTTO, Gaudêncio. Exclusão e/ou Desigualdade Social? questões teóricas e políticas - prático. *Caderno de Educação: Faculdade de Educação UFPEL*, Pelotas, v. -, n. 37, p.417-442, 2010. Trimestral.

Disponível em:

<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1593/1479>. Acesso em: 26 jul. 2014.

GARCIA, Fátima Moraes. *A contradição entre teoria e prática na escola do MST*. 2009. 253 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em:

http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_garcia.pdf. Acesso em: 5 set. 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Para além da “inclusão”: crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: Evangelista, Olinda et al. *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

GEHRKE, Marcos. *Contribuições da práxis para a constituição da biblioteca escolar do trabalho a partir da educação do campo*. 2014. 164 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em:

<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/37357/R%20-%20T-%20MARCOS%20GEHRKE.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 maio 2015.

GONÇALVES, G.B.B. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: www.gestrado.org/pdf/149.pdf. Acesso em: 22 set. 2014.

GUHUR, Dominique Michèli Perioto. *Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular*. 2010. 265 f.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

Disponível em:

http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2010_dominique.pdf. Acesso em: 5 set. 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos de Cárcere*: vol. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

HAGE, Salomão Mafarrey. Movimentos sociais do campo e educação: análise de política pública de educação superior. *Revista Eletrônica de Educação*, Campinas, v. 8, n. 1, p.133-150, 1 fev. 2014. Semestral.

Disponível em:

<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/1018/319>. Acesso em: 6 set. 2014.

HENRIQUES, Ricardo et al. (Org.). *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas* Brasília: MEC/SECAD, 2007. (Cadernos SECAD, v. 2). Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>.

Acesso em: 22 jun. 2014.

HIDALGO, Angela Maria. As Influências da Unesco sobre a Educação Rural no Brasil e na Espanha. *Instituto de Estudios Latino Americanos: Universidad de Alcalá*, Madri - Espanha, v. 50, p.4-21, maio 2013.

Disponível em:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4230271>. Acesso em: 2 out. 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Demográfico 2000*. Brasília, DF, 20 dez. 2002. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/20122002censo.shtml>>. Acesso: 2 set. 2014.

JESUS, Adriana do Carmo de; ROSA, Júlia Mazinini; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. Educação do Campo e Política educacional em debate: apontamentos sobre a formação da classe trabalhadora rural na atualidade. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v. 1, n. 60, p.200-214, 12 out. 2014. Mensal. Disponível em:

<<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/5723/5913>>. Acesso em: 2 maio 2015.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Ismael José; MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação Básica do Campo*: memória. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

KOLLING, Edgar José; CIRIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Educação do campo*: identidades e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

KOSÌK, Karel. *Dialética do Concreto*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Demerval et al. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. 3ª ed. Campinas: autores associados, 2004. P. 77-96. Disponível em: ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/exclusao_includente.pdf. Acesso em: 5 set. 2014.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandef Pinto da; MILLER, Stela (Org.). *Marx, Gramsci e Vigotski: Aproximações*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

LEHER, Roberto. *Os anos Lula*: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010b.

LEHER, Roberto. Uma penetrante perspectiva teórica para compreender como os dominantes dominam. In: NEVES, Lúcia M. W. et al. *Direita para o social e esquerda para o capital*: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010c.

LEHER, Roberto. Organização, estratégia política e o Plano Nacional de Educação. In: MST. *II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária*: Texto para estudo e debate. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

LEINEKER, Mariulce da Sila Lima. *Educação do campo no Paraná: entre a conquista e a imposição*. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/28187/R%20-%20D%20-%20MARIULCE%20DA%20SILVA%20LIMA%20LEINEKER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 set. 2014.

LENIN, Vladimir Ilitch. *O Estado e a Revolução*. 2ª. ed. Tradução de J. Ferreira. Moscou: [s.n], 1918. 150 p. Fonte digital.

LIMA, Aparecida do Carmo. *Práticas Educativas em Agroecologia no MST/PR: processos formativos na luta pela emancipação humana*. 2011. 321 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2011-Aparecida-do-Carmo.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2014.

LIMA, Jacqueline Aline Botello. *Trabalho, Educação e Emancipação Humana: o movimento sem-terra e os horizontes para o ensino médio no campo*. 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp057066.pdf>. Acesso em: 5 set. 2014.

MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. *Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, São Paulo: UNESP, v. 8, 2013. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6470/4779>. Acesso em: 17 dez. 2014.

MAEHLECKE, Sabrina. As Políticas de Diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p.461-487, 4 ago. 2009. Bimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a08.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2015.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. 2ª. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARIANO, Alessandro Santos; SAPELLI, Marlene Lucia S. Fechar escola é crime social: causas, impactos e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS E SEMINÁRIO DE DIREITOS HUMANOS, 6, 2014, Toledo PR. *Anais*. Toledo PR: UNIOESTE, 2014. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais/TC_FECHAR_ESC_CRIME_SOCIAL_CAUSAS_IMPACTO_ESFOR_COLETS_CNTRA_FECH_ESCS_CAMPO.pdf. Acesso em: 10 fev. 2015.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro 1 - O processo de produção do capital. Vol. I. tradução de Reginaldo Sant'Anna. 24 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. 1ª. Ed. 2ª reimpressão, Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo, 1999. 69 p. Fonte digital.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia Alemã*. São Paulo: Centauro, 2002.

MARTINS, José Fernando. Gestão democrática e ocupação da escola: limites e possibilidades da gestão das escolas em acampamentos e assentamentos do MST. In: SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL E COMPROMISSO SOCIAL, 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped Sul, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t056.pdf>. Acesso em: 24 set. 2013.

MARTINS, José de Souza. *Os Camponeses e a Política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político*. Petrópolis- RJ: Vozes, 1981.

MARUYAMA, Marília das Graças Nascimento. *Estrutura, organização e política de gestão nas escolas da rede Municipal de Uberlândia no período 2001-2004*. 2009. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/852/1/EstruturaOrganizacaoPolíticas.pdf>. Acesso em: 5 set. 2014.

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. *Interações*, Campo Grande, v. 12, n. 1, p.41-52, jan/jun. 2011. Semestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v12n1/05.pdf>. Acesso em: 6 set. 2014.

MARCON, Telmo. Movimento Sociais, Escola, Política e inserção Social. In: SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL E INSERÇÃO SOCIAL, 7., 2008, Itajaí. *Anais...* Itajaí: Anped Sul, 2008. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_Movimentos_Sociais/Mesa_Tematica/05_35_31_Eixo7_mt_telmo.pdf. Acesso em: 25 set. 2013.

MARCON, Telmo. Política de Educação do Campo: Avanços e desafios. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p.85-105, 2 jun. 2012. Mensal. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/3119/2810>. Acesso em: 25 ago. 2014.

MELO, Paula Reis. 25 anos do MST: Um breve histórico de sua visibilidade midiática. *Revista Eletrônica Comunicação, Política e Direitos Humanos: Memória em Movimento*, Recife/PE, v. 3, n. 3, p.43-60, 1 dez. 2011. Anual. Disponível em: https://www.ufpe.br/memoriaemmovimento/artigo_paula.pdf. Acesso em: 23 set. 2013.

MÉSZÁROS, Istávan. *O Século XXI socialismo ou barbárie?* São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, Istávan. *A Educação para Além do Capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MESQUITA, Helena Angelina de. Corumbiara o Massacre dos Camponeses. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, v. 41, n. 119, s/p, 1 ago. 2002. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn119-41.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

MOHR, Naira; VENDRAMINI, Célia Regina. A Formação Técnico-profissional no contexto do MST. *Revista Educação UFSM*, Santa

Maria/ RS, v. 33, n. 1, p.49-59, out/dez. 2008. Quadrimestral.
Disponível em:
<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a7.htm>. Acesso em: 15 jun. 2014.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. *Estado, Classe e Movimento Social*. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORISSAWA, Mitsue. *A História da Luta pela Terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOTTA, Vânia C. A questão da função social da educação no novo milênio. *Boletim Técnico do Senac: Revista de Educação Profissional*. Rio de Janeiro, v. 33, n.2, maio/ago. 2007. p.39-51. Disponível em:
<http://www.senac.br/BTS/332/artigo-3.pdf>. Acessado em: 04 Junho 2015.

MOTTA, Vania C. Educação e Capitalismo Social: Orientações dos Organismos Internacionais para as Políticas Públicas de educação como mecanismo de alívio da pobreza. In: ANDRADE, Juarez de et al. *As Políticas públicas no Brasil Contemporâneo: Limites e Contradições*. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 36-55. Disponível em: <www.lpp-buenosaires.net/ppfh/livropp.pdf>. Acesso em: 23 maio 2014.

MOURA, Kethen Leite de. *Política de educação do campo: a construção de estratégias para o MST no paraná e ação de agências internacionais pós 1990*. 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do campo: uma trajetória em construção. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31. 2008, Caxambu/MG. *Anais...* Caxambu: Anped, 2008. Disponível em:
<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 24 out. 2013.

MUNARIM, Antônio *et al.* Política Pública de Educação do Campo: A articulação entre o Estado e Sociedade. In: AUED, Bernardet Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (Org.). *Educação do Campo: Desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Insular, 2009.

MUNARIM, Antônio; LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p.77-89, fev/jun. 2012. Semestral. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3666/3003>. Acesso em: 26 jul. 2014.

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Princípios da Educação no MST*. São Paulo: MST, 1999. (Caderno de Educação, n. 8).

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Dossiê MST Escola: documentos e estudos, 1990-2001*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

MST. Movimentos dos trabalhadores Rurais Sem Terra. *Relatório do Coletivo Nacional de Educação*. São Paulo, SP, 2014b. (Mimeografado).

MST. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária: textos para estudo e debate*. São Paulo: Expressão Popular, 2014c. (Boletim da Educação, n. 12).

MST. *El Dourado dos Carajás*. 2014a. Disponível em: www.mst.org.br/. Acesso em: 2 mar. 2015.

NART, Daniela. *Uma Experiência de Educação Popular criada a partir dos Movimentos Sociais*. Florianópolis, 1997. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/117673/54540.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 2 fev. 2013.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy de. Políticas "Públicas" e educação do campo: em busca da cidadania possível? *Travessias*, Cascavel, v. 3, n. 3, p.178-198, jan/jun. 2009. Semestral. Disponível em: e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3450/2744. Acesso em: 6 set. 2014.

NAWROSKI, Alcione. Aproximações da Pedagogia da Alternância com a educação nova. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Anped Sul, 2012. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Movimentos_So

ciais,_sujeitos_e_processos_educativos/Trabalho/05_25_13_3321-6452-1-PB.pdf. Acesso em: 15 jun. 2014.

NEVES, Lúcia M. W. et al. *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lúcia M. W.; PRONKO, Marcela A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NEVES, Lúcia M. W. et al. *A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

NEVES, Lucia M.W. Conjuntura nacional, políticas educacionais e o PNE. *Palestra proferida na UFSC, durante a Etapa de Florianópolis preparatória ao ENE*. Sessão Sindicato do ANDES/UFSC. Florianópolis, em 10 de jul. 2014. (Informação Verbal).

OLIVEIRA, Daniela Motta de. As diretrizes técnicas e ético-políticas dos organismos internacionais para a formação dos professores. In: ANDRADE, Juarez de et al. *As Políticas públicas no Brasil Contemporâneo: Limites e Contradições*. Juiz de Fora: UFJF, 2011. p. 36-55. Disponível em: <www.lpp-buenosaires.net/ppfh/livropp.pdf>. Acesso em: 23 maio 2014.

OLIVEIRA, Lia M. Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/expressão Popular, 2012. p. 237-243.

OLIVEIRA, Caroline Mari de. *As Relações Contraditórias entre MST e Estado na criação e implementação de políticas para a educação do e no campo no Estado do Paraná, a partir de 1990*. 2013. 328 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2013%20-%20Caroline.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de; DALMAGRO, Sandra Luciana. A questão Agrária, a Educação do Campo e os projetos em disputa. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p.94-119, Jul./Dez. 2014. Semestral. Disponível em:

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5193/3684>.

Acesso em: 13 fev. 2015.

PAULO NETO, José; Braz, Marcelo. *Economia Política: Uma Introdução Crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

PARANÁ. Secretária Estadual de Educação. *Edital nº 76/2014*.

Curitiba, PR, 5 set. 2014. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/pss2015/edital762014gspsssubstituido.pdf>>. Acesso em: 2 abr. 2015.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PIZZETA, Adelar João. *Formação e Práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo*. 1999. 285 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999. Disponível em:

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Dissertacao%20Adelar%20Joao%20Pizeta.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira. *Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no Paraná: forças contra hegemônicas*. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012. Disponível em:

<http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2012%20-%20Jeinni.pdf>. Acesso em: 5 set. 2014.

PRADO JUNIOR, Caio. *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Lourdes Helena da. Formação em Alternância e Desenvolvimento rural no Brasil: as contribuições das escolas Famílias agrícolas. In: CONGRESSO DE ESTUDOS RURAIS, 3. 2004, Faro/Portugal. *CD-ROM*. Faro: Universidade do Algarve, 2007. v. 1, p. 1 - 3. Disponível em:

http://sper.pt/oldsite/IIICER/Comunicacoes/JBQueirozLHelena_com.pdf
f. Acesso em: 25 set. 2014.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida (Coord.). *Referências para uma política nacional de Educação do Campo*: caderno de subsídio. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004. Disponível em: <www.redler.org/referencias-educacao-campo.pdf>. Acesso em: 5 set. 2014.

RIBEIRO, Suzana Lopes et al. (org.) Educação no MST: Balanço 20 anos. *Boletim da Educação*, São Paulo, n.9, dez. 2004. Disponível em: http://falaescrita.files.wordpress.com/2014/04/educacao_no_mst_balanco_20_anos.pdf. Acessado em: 5 jul. 2013.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p.27-43, Jan/abr. 2008. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n1/a03v34n1.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2014.

RIBEIRO, Marlene. *Exclusão*: Problematização do conceito. Educação e pesquisa, São Paulo, v.25, n. 3, p. 35 – 49, jan/jun.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a04.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2014.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salette et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/expressão Popular, 2012a. p. 293 -299.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p.459-490, mar. 2012b. Mensal. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n1/a20v28n1.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2014.

REIS, Neila da Silva. Políticas Educacionais do Campo: percurso preliminar. *HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 1, n. especial, p.124-148, 2 out. 2011. Mensal. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/viewFile/3168/2832>. Acesso em: 27 jul. 2014.

ROMEIRO, Ademar Ribeiro. Reforma Agrária e distribuição de renda. In: STEDILE, João Pedro et al.(org.). *A questão Agrária no Brasil: o debate na década de 1990*. São Paulo.1ª ed. Expressão Popular, 2013.

ROSSI, Rafael; DEMO, Pedro. Educação do campo como Pedagogia contra a " Pobreza Política". *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 5, n. 1, p.173-191, 1 jun. 2014. Semestral. Disponível em: <http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/viewFile/377/137>. Acesso em: 6 set. 2014.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAIL, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, Marileira M.; QUARTIERO, Elsa; EVANGELISTA, Olinda. *Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subalterna de formação para o capital*. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p.18-70.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. *Educação do Campo e Políticas no Brasil: a instituição e políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação*. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/41818442_Educao_do_campo_e_polticas_pblicas_no_Brasil__a_instituio_de_polticas_pblicas_pelo_pr_otagonismo_dos_movimentos_sociais_do_campo_na_luta_pelo_direito__educac. Acesso em: 02 fev. 2015.

SANTOS, Clarice Aparecida et al. Por uma Educação do Campo n° 7. *Educação do Campo: Campo – política pública – educação*. Brasília: MDA/INCRA, 2008.

SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de. *Memória e História do PRONERA: Contribuições do programa nacional de educação na reforma agrária para a educação do campo no Brasil*. Brasília: MDA/INCRA, 2011.

SANTOS, Apolliane Xavier Moreira dos. *Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: um estudo sobre o assentamento e sua escola*. 2010. 255 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro,

Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/dissertacoes_mestrado/dissertacao_a_polliane.pdf. Acesso em: 23 out. 2013.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. *Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo*. 2011. 268 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011. Disponível em: www.gepec.ufscar.br/.../relativismo-e-escolanovismo-na-formacao-do-educ.... Acesso em: 2 fev. 2015.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. *Escola do Campo - espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas Itinerantes do Paraná e do colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. 2013. 448 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106788>. Acesso em: 04 fev. 2015.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Tinqe dos. Educação do Campo e MST. *Olhar de Professor*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p.211-226, jul/dez. 2007. Semestral. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1496/1141%3E>. Acesso em: 25 set. 2014.

SOUZA, Rubneuz Leandro de. Educação do campo: Análise das reivindicações dos trabalhadores do Campo e das propostas dos Governos de Luiz Inácio da Silva e Dilma Rousseff. *Revista Tamoios: Departamento de Geografia da UERJ -FFP*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p.5-28, 2 jul. 2013. Semestral. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/8176>. Acesso em: 25 set. 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: Política, prática pedagógica e produção científica. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 105, p.1089-1111, 2 set. 2008. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>. Acesso em: 23 out. 2013.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-

7763, jul/set. 2012. Bimestral. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>. Acesso em: 1 set. 2014.

SAVIANI, Demerval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 3ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval. *Escola e Democracia*. 42ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselâne Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p.427-446, 2 jul. 2005. Trimestral. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 25 out. 2013.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. *Políticas Educacionais*. 4ª. ed. Rio de Janeiro, Lamparina, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto. A outra fase da inclusão. *Teia*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p.1-11, Jan/jun 2001. Semestral. Disponível em:
<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/55/57>. Acesso em: 2 mar. 2014.

STRAGLIOTTO, Marisa. *Informações escola da terra* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <fcherobin@gmail.com> em: 10 maio 2015.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lurdes; TRINDADE, GlauDEMIR Alves. Estudos sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil: uma revisão de literatura e perspectiva para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p.227-242, 2 maio 2008. Trimestral. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/02.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

TITTON, Mauro. *Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades*. 2006. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em:

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Dissertacao%20Mauro%20Titton.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

TITTON, Mauro. *Os Limites da Política no embate de projetos da educação do campo*. 2010. 291 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93937/279656.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 fev. 2014.

TRINDADE, Glademir Alves; VENDRAMINI, Célia Regina. A Relação Trabalho e Educação na Pedagogia da Alternância. *Revista Histedbr On-line*, Campinas, v. 44, n. 0, p.32-46, dez. 2011. Semestral. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/44/art03_44.pdf. Acesso em: 2 nov. 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Jomtien, 1990. França: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso: 14 jul. 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Educação: um tesouro a descobrir*. Brasília, DF: UNESCO, jul. 2010. (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI). Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Biblioteca Universitária. *Trabalho acadêmico: guia fácil para diagramação: formato A5*. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.bu.ufsc.br/design/GuiaRapido2012.pdf>. Acesso em: 23 set. 2015.

VAZ, Joana D'Arc. *Educação, Programa Bolsa Família e combate à pobreza: o cinismo instituído*. 2013.144 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/.../319576.pdf?...1>.
Acesso em: 22 out. 2013.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Terra, Trabalho e Educação: experiências socioeducativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Campo. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 6. 2006, Santa Maria. *Anais*. Santa Maria: Anped Sul, Anais, 2006. Disponível em:
www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/.../11_06_13_MR011.pdf.
Acesso em: 25out. 2013. Acesso em 25 out. 2013.

VENDRAMINI, Celia Regina. A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: COUTINHO, A. F. *Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do Campo*. São Luís: Edufma, 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In: MOLINA, Mônica Castagna et al. *Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão*. Brasília: MDA/MEC. 2010. p.127-135.

VERDÉRIO, Alex; BORGES, Lilian Faria Porto. Estado, educação e luta de classe. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 8., 2010, Londrina. *Anais*. Londrina: Anped Sul, Anais, 2010. Disponível em:
<www.portalanpedsul.com.br/.../Educacao.../05_04_06_ESTADO,_EDU>. Acesso em: 25 out. 2013.

VITÓRIA, Fernando Bilhalva. *A Educação profissional no contexto da agricultura familiar de Antônio Prado-RS: instrumentos de subordinação capitalista*. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32217/000785516.pdf?sequence=1>.
Acesso em: 5 set. 2014.

XAVIER NETO, Lauro Pires. *Projeto Histórico Socialista e a escola do MST: possibilidades-realidade frente ao projeto histórico capitalista*. 2005. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2005.

Disponível em:

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Dissertacao%20Lauro%20Pires%20Xavier%20Neto.pdf>. Acesso em: 5 set. 2014.

ZANARDINI, João Batista. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, Olinda. et al (org). *O que revelam os slogans na política educacional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Quadro geral das produções selecionadas nos portais *SciELO*, ANPEd-Sul, ANPEd e CAPES (1996 – 2015)

| Ano | Título | Autor/a | Instituição | Natureza | Região | Fonte |
|------|--|---|----------------------|----------|---------|-------------------------------------|
| 1999 | MST 15 anos: lições da pedagogia da história | Roseli Salette Caldart | MST/RS | MS | Sul | <i>Proposta</i> |
| 2004 | Educação no MST: balanço 20 anos | Suzana Lopes Salgado Ribeiro <i>et al.</i> | UNITAU | Pública | Sudeste | <i>Revista Follow Science</i> |
| 2007 | Educação do Campo e MST | Maria Antônia de Souza; Fernando Henrique Tisque dos Santos | UEPG | Pública | Sul | <i>Olhar de professor</i> |
| 2007 | Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação | Clécio Acilino Antônio; Marizete Lucini | UNIOESTE UNIOESTE | Pública | Sul | <i>Cad. Cebes</i> |
| 2008 | Educação do campo: política, prática pedagógica e produção científica | Maria Antônia de Souza | UEPG | Pública | Sul | <i>Revista educação e sociedade</i> |

| | | | | | | |
|------|---|---|-------|---------|-------------|--|
| 2008 | Estudos sobre pedagogia da Alternância no Brasil: revista de literatura e perspectiva para a pesquisa | Edival Sebastião Teixeira; Maria de Lourdes Bernartt; Glademir Alves Trindade | UTFPR | Pública | Sul | <i>Educação e Pesquisa</i> |
| 2009 | Política “Pública” e educação do campo: em busca da cidadania possível? | Claudemiro Godoy de Nascimento | UFT | Pública | Norte | <i>Travessias</i> |
| 2010 | Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural | Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante | UEFS | Pública | Nordeste | <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ</i> |
| 2010 | Lutando e ressignificando o rural em campo – notas epistemológicas | Walter Marschner | UFGD | Pública | Cento Oeste | <i>Interações</i> |
| 2010 | Educação do campo na perspectiva do materialismo histórico-dialético | Célia Regina Vendramini | UFSC | Pública | Sul | <i>MDA/MEC</i> |
| 2011 | 25 anos do MST: Um breve histórico de sua visibilidade midiática | Paula Reis Mello | UFPE | Pública | Nordeste | <i>Revista eletrônica comunicação, política e direitos humanos</i> |

| | | | | | | |
|------|---|---|------------------------------|---------|----------|---|
| 2011 | Política educacional no campo: Percurso preliminar | Neila Da Silva Reis | UFPA | Pública | Norte | <i>Revista HISTEDBER on-line</i> |
| 2012 | A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas | Adriana D' Agostini | UFSC | Pública | Sul | <i>Educação, Santa Maria</i> |
| 2012 | Luta pela terra, criminalização dos Movimentos Sociais (do campo) e educação | Adelaide Ferreira Coutinho; Raquel Susana Lobato Muniz; Rita de Cassia Gomes Nascimento | UFMA UFMA IFMA | Pública | Nordeste | <i>Aurora</i> |
| 2012 | Reforma Agrária e educação do campo no governo Lula | Bernardo Mançano Fernandes | UNESP (President e Prudente) | Pública | Sudeste | <i>CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária</i> |
| 2012 | Educação do campo como afirmação do projeto emancipatório: contribuições e contradições da Pedagogia do MST | Cleber Eduão Ferreira | UFRB | Pública | Nordeste | <i>Entrelaçando o Revista Eletrônica de Culturas e Educação</i> |
| 2012 | Política de Educação do Campo: avanços e desafios | Telmo Marcon | UPF | Pública | Sul | <i>Práxis Educativa</i> |

| | | | | | | |
|-----------|---|---|-------------------|-------------------------|------------------|--|
| 2012 | Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública | Antônio Munarim; Geraldo Augusto Locks | UFSC e UNIPLAC | Pública e Privada | Sul | <i>Olhar de Professor</i> |
| 2012 b | Educação do Campo: embate entre movimento camponês e Estado | Marlene Ribeiro | UFRGS | Pública | Sul | <i>Educação em Revista</i> |
| 2013 | Educação do Campo: análise das reivindicações dos trabalhadores do campo e das propostas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff | Rubneuz de Souza Leandro | MST/PE | MS | Nordeste | <i>Revista Tamoios</i> |
| 2013 | Políticas Públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites | Ilma Ferreira Machado; Regina Vendramini Célia | UNEMAT UFSC | Pública | Centro Oeste Sul | <i>Revista Ibero-Americana de Estudo em Educação</i> |
| 2014 | Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior | Salomão Mafarrey Hage | UFPA | Pública | Norte | <i>Revista Eletrônica de Educação</i> |

| | | | | | | |
|------|---|---|--------------|---------|-----------------|---|
| 2014 | A educação do campo como pedagogia contra a “Pobreza Política” | Rafael Rossi; Pedro Demo | UNESP UnB | Pública | Centro Oeste | <i>Educação em Perspectiva</i> |
| 2014 | A questão agrária, a educação do campo e os projetos em disputa | Marcos Antônio de Oliveira; Sandra Luciana Dalmagro | UFSC | Pública | Sul | <i>Reflexão e Ação</i> |
| 2014 | Educação do campo ou educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do Estado e dos Movimentos Sociais organizados | Adriana D’Agostini; Célia Regina Vendramini | UFSC | Pública | Sul | <i>Reflexão e Ação</i> |
| 2014 | Educação do campo e política educacional em debate: apontamentos sobre a formação da classe trabalhadora rural na atualidade | Adriana do Carmo de Jesus; Júlia Mazinini Rosa; Maria Cristina dos Santos Bezerra | UFSCar | Pública | Sudeste | <i>Revista Histedbr On-line</i> |
| 2013 | A Educação do Campo em tempos de produção de mercadorias especiais | Ademar Bogo | MST/BA | MS | Nordes te | I Seminário Internaciona l de Educação |

| | | | | | | |
|------|--|--|---------------------|---------------|-----|--|
| | | | | | | do Campo da UFRB. Amargosa, BA, 4 a 6 de setembro de 2013 |
| 2014 | Fechar escola é crime social: causas, impactos e esforços coletivos contra o fechamento de escolas no campo | Alessandro Santos Mariano; Marlene Lucia Siebert Sapelli | MST/PR UNICENTRO | MS Pública | Sul | 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, 2º Seminário de Direitos Humanos |
| 2000 | O Trabalho como princípio educativo | Sandra Luciana Dalmagro | UFSC | Pública | Sul | ANPEd – Sul |
| 2006 | Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Campo | Célia Regina Vendramini | UFSC | Pública | Sul | ANPEd-Sul |
| 2008 | Possibilidades e limites da materialização dos princípios organizacionais e pedagógicos do MST numa escola Pública | Katia A. Seganfredo Cericato | UEL | Pública | Sul | ANPEd-Sul |

| | | | | | | |
|------|--|--|--------------|---------|---------|-----------|
| 2008 | Movimentos Sociais, escola, política e inserção social | Telmo Marcon | UPF | Pública | Sul | ANPEd-Sul |
| 2010 | Estado, Educação e Luta de Classes: a luta por uma educação do campo | Alex Verdério; Lilium Faria Porto Borges | UNIOEST E | Pública | Sul | ANPEd-Sul |
| 2004 | A educação do movimento dos sem-terra | Neusa Maria Dal Ri; Candido Giraldez Vieitez | UNESP | Pública | Sudeste | ANPEd |
| 2004 | Gestão democrática e ocupação da escola: limites e possibilidades da gestão das escolas em acampamentos e assentamentos do MST | Fernando José Martins | UNIOEST E | Pública | Sul | ANPEd |
| 2008 | Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção | Antônio Munarim | UFSC | Pública | Sul | ANPEd |
| 1999 | Formação e práxis dos professores de escolas de assentamentos: a experiência do MST no Espírito Santo | Adelar João Pizetta | UFES | Pública | Sudeste | CAPES |
| 2005 | Programa Nacional de educação na Reforma Agrária: o caso do curso “pedagogia da terra” da universidade do | Marilda de Oliveira Costa | UFRGS | Pública | Sul | CAPES |

| | | | | | | |
|------|---|---------------------------------|------|---------|----------|-------|
| | Estado do Mato Grosso, Cárceres/MT | | | | | |
| 2005 | Projeto histórico socialista e a escola do MST: Possibilidade-Realidade frente ao Projeto Histórico Capitalista | Lauro Pires Xavier Neto | UFPB | Pública | Nordeste | CAPES |
| 2006 | Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades | Mauro Tilton | UFBA | Pública | Nordeste | CAPES |
| 2007 | As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST | Maria Nalva Rodrigues de Araújo | UFBA | Pública | Nordeste | CAPES |
| 2008 | Educação, Trabalho e emancipação humana: um estudo sobre as escolas itinerantes dos acampamentos do MST | Caroline Bahniuk | UFSC | Pública | Sul | CAPES |
| 2008 | Trabalho, educação e emancipação humana: o Movimento Sem -Terra e os horizontes para o ensino médio do campo | Jacqueline Aline Botelho Lima | UERJ | Pública | Sudeste | CAPES |

| | | | | | | |
|------|---|--|------|---------|-------------|-------|
| 2009 | A educação no MST no contexto educacional Brasileiro | Adriana D' Agostini | UFBA | Pública | Nordes te | CAPES |
| 2009 | A contradição entre teoria e prática na escola do MST | Fatima Moraes Garcia | UFPR | Pública | Sul | CAPES |
| 2009 | Estrutura organização e políticas de gestão nas escolas rurais da Rede Pública Municipal de Uberlândia, no período 2001 – 2004 | Marília das Graças Nascimento | UFU | Pública | Sudeste | CAPES |
| 2009 | Estrutura, organização e política de gestão nas escolas rurais da Rede Municipal de Uberlândia, no período 2001-2004 | Marília das Graças nascimento Maruyama | UFU | Pública | Sudeste | CAPES |
| 2009 | Educação do Campo e Políticas Públicas no Brasil: a instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito à educação | Clarice dos Santos | UnB | Pública | Cento Oeste | CAPES |
| 2010 | Os Limites da política no embate de projetos da educação do campo | Mauro Titton | UFSC | Pública | Sul | CAPES |

| | | | | | | |
|------|--|-------------------------------------|---------|---------|---------|-------|
| 2010 | A escola no contexto das Lutas do MST | Sandra Luciana Dalmagro | UFSC | Pública | Sul | CAPES |
| 2010 | Constituição do movimento de educação do campo na luta por políticas de educação | Edson Marcos de Anhaia | UFSC | Pública | Sul | CAPES |
| 2010 | Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST: desafios da educação do campo na construção do projeto popular | Dominique Michele Periotto Guhur | UNESPAR | Pública | Sul | CAPES |
| 2010 | A Gestão Escolar do MST e a burocracia de Estado | Arlete Ramos dos Santos | UFMG | Pública | Sudeste | CAPES |
| 2010 | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: um estudo sobre um assentamento e sua escola | Apolliane Xavier Moreira dos Santos | UFRJ | Pública | Sudeste | CAPES |
| 2010 | Por uma Educação do Campo: um movimento popular de base política e pedagógica para a Educação do Campo no Brasil | Clécio Acilino Antonio | UFRGS | Pública | Sul | CAPES |
| 2011 | Práticas educativas em agroecologia no MST/PR: | Aparecida do Carmo Lima | UEM | Pública | Sul | CAPES |

| | | | | | | |
|------|--|-------------------------------------|---------|---------|----------|-------|
| | processos formativos na luta pela emancipação humana | | | | | |
| 2011 | A educação profissional no contexto da agricultura familiar em Antônio Prado – RS: instrumentos de subordinação capitalista | Fernando Bilharva Vitória | UFRGS | Pública | Sul | CAPES |
| 2011 | Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI | Joelma de Oliveira Albuquerque | UNICAMP | Pública | Sudeste | CAPES |
| 2011 | Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo | Cláudio Eduardo Félix dos Santos | UFBA | Pública | Nordeste | CAPES |
| 2011 | Educação do campo: contexto de discurso e de política | Edna Rodrigues Barroso | UNICAMP | Pública | Sudeste | CAPES |

| | | | | | | |
|------|---|---------------------------------|------|---------|-----|-------|
| 2012 | Da pedagogia da hegemonia burguesa ao difícil caminho de construção de uma conta-hegemonia: o protagonismo do MST nas lutas de resistência no Governo Lula | Daviane Aparecida Azevedo | UFSC | Pública | Sul | CAPES |
| 2012 | Escolas do campo no Paraná: entre a conquista e a imposição | Mariulce da Silva Lima Leineker | UFPR | Pública | Sul | CAPES |
| 2012 | Políticas para educação do e no campo e os territórios de resistência do MST no paraná: forças contra- hegemônicas | Jenni Kelly Pereira Puziol | UEM | Pública | Sul | CAPES |
| 2013 | Política da educação do campo: a construção de estratégias para o MST no Paraná e a ação de agências internacionais pós 1990 | Kethlen Leite de Moura | UEM | Pública | Sul | CAPES |
| 2013 | Escola do Campo – Espaço de disputa e de contradição: análise da proposta pedagógica das escolas itinerantes do paraná e do Colégio Imperatriz Dona Leopoldin | Marlene Lucia Siebert Sapelli | UFSC | Pública | Sul | CAPES |

| | | | | | | |
|------|---|---------------------------|------|---------|-----|-------|
| 2013 | As relações contraditórias entre MST e Estado na criação e implementação de Políticas para a educação do e no campo no Estado do Paraná, a partir de 1990 | Caroline Mari de Oliveira | UEM | Pública | Sul | CAPES |
| 2014 | Contribuições da práxis para a constituição da biblioteca escolar do trabalho a partir da educação do campo | Marcos Gehrke | UFPR | Pública | Sul | CAPES |
| 2015 | Experiências escolares e estratégia política: da pedagogia socialista à atualidade do MST | Caroline Bahniuk | UFSC | Pública | Sul | CAPES |

Fonte: Pesquisa realizada em banco de dados do SciELO, ANPEd-Sul, ANPEd e CAPES

APÊNDICE B – Relação de Universidades com Cursos de Licenciatura em Educação do Campo

| | |
|--------------------|--|
| Amapá | Universidade federal do Amapá |
| Bahia | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Campus Amargosa |
| Bahia | Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Campus Feira de Santana |
| Distrito Federal | Universidade de Brasília |
| Espírito Santo | Universidade Federal do Espírito Santo - Campus Goabeira |
| Espírito Santo | Universidade Federal do Espírito Santo - Campus São Mateus |
| Goiás | Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão |
| Goiás | Universidade Federal de Goiás - Campus Cidade de Goiás |
| Maranhão | Universidade Federal do Maranhão |
| Maranhão | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão |
| Minas Gerais | Universidade Federal de Viçosa |
| Minas Gerais | Universidade federal do Triângulo Mineiro |
| Minas Gerais | Universidade Federal dos Vales dos Jequitinhonha e Mucuri |
| Mato Grosso do Sul | Universidade Federal da Grande Dourados |
| Mato Grosso do Sul | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |

| | |
|---------------------|---|
| Pará | Universidade Federal do Pará - Campus Abaetetuba |
| Pará | Universidade Federal do Pará - Campus Altamira |
| Pará | Universidade Federal do Pará - Campus Cametá |
| Pará | Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - Campus Marabá |
| Paraíba | Universidade Federal da Paraíba |
| Paraná | Universidade Federal do Paraná - Litoral Sul |
| Paraná | Universidade Federal da Fronteira Sul - Laranjeiras do Sul |
| Paraná | Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus dois Vizinho |
| Pernambuco | Centro de ensino Superior de Arcoverde |
| Piauí | Universidade Federal do Piauí - Campus Cinobelina Elvas - Bom Jesus |
| Piauí | Universidade Federal do Piauí - Campus Floriano |
| Piauí | Universidade Federal do Piauí - Campus Picos |
| Piauí | Universidade Federal do Piauí - Campus Terezina |
| Rio de Janeiro | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| Rio de Janeiro | Universidade Federal Fluminense |
| Rio Grande do Norte | Universidade Federal Rural do Semi-Árido |

| | |
|-------------------|--|
| Rondônia | Universidade Federal de Rondônia |
| Roraima | Universidade Federal de Roraima - Campus Paricarana |
| Rio Grande do Sul | Universidade Federal do Pampa - Campus Dom Pedrito |
| Rio Grande do Sul | Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Erechim |
| Rio Grande do Sul | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| Rio Grande do Sul | Universidade Federal do Rio Grande |
| Rio Grande do Sul | Universidade Federal de Farroupilha |
| Rio Grande do Sul | Instituto Federal de Farroupilha |
| Santa Catarina | Universidade Federal de Santa Catarina |
| Tocantins | Universidade Federal de Tocantins - Campus de Arraias |
| Tocantins | Universidade Federal de Tocantins - Campus de Tocantinópolis |

Fonte: BRASIL, 2014.

APÊNDICE C – Relação das Universidades que aderiram ao Programa “Escola da Terra”

| | |
|-------------------|---|
| Santa Catarina | Universidade Federal de Santa Catarina |
| Ceará | Universidade Federal do Ceará |
| Espirito Santo | Universidade Federal do Espirito Santo |
| Minas Gerais | Universidade Federal de Minas Gerais |
| Maranhão | Universidade Federal do Maranhão |
| Amazonas | Universidade Federal do Amazonas |
| Pernambuco | Universidade Federal de Pernambuco |
| Pará | Universidade Federal do Pará |
| Bahia | Universidade Federal da Bahia |
| Rio Grande do Sul | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |

Fonte: STRAGLIOTTO (2015).

APÊNDICE D – Quadro geral dos documentos sobre EdC selecionados

| ANO | TÍTULO DO DOCUMENTO | DOCUMENTO ANALISADO | AUTOR/PUBLICAÇÃO | LOCAL | TIPO |
|------------|---|----------------------------|---|--------------|-------------------------|
| 1998 | Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo. | Texto Base (Para debate) | Produção: Conferência Nacional: Por uma educação Básica do Campo; Apoio: Associação Brasileira de Educadores Lassalista, Revista AEC e UNESCOL. Redação: Bernardo Mançano Fernandes (UNESP); Paulo Ricardo Cerioli, (ITERRA); Roseli Salete Cardart (MST) | Luziânia, GO | Texto para estudo |
| 2002 | Articulação Nacional Por uma Educação do campo: Declaração 2002 | Seminário Nacional | Articulação Nacional Por uma Educação do campo | Brasília | Texto Síntese do Debate |

| | | | | | |
|------|---|---------------------------------------|---|--------------|-------------------------|
| 2004 | II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo | Texto Base (Resultado das discussões) | II Conferência Nacional por uma Educação do Campo Sistematização: Denilson Costa, Edla de Araújo de Lira Soares; José Roberto R. de Oliveira; Maria Inez Escobar; Mario Volpi; Marta Castanho Pernambuco; Miguel Gonzalez Arroyo; Monica Castagno Molina; Roseli Salete Caldart; Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus | Luziânia, GO | Texto Síntese do Debate |
| 2004 | Referências para uma política Nacional de Educação do Campo | Caderno de subsídio | MEC e Grupo permanente de trabalho de educação do campo | Brasília, DF | Caderno de subsídio |
| 2007 | Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas | Caderno SECAD 2 | SECAD/MEC Coordenado por: Henriques, et al. (orgs., 2007) | Brasília, DF | Caderno |

| | | | | | |
|------|---|---|---|--------------|----------------------|
| 2010 | Carta compromisso pela criação do Fórum Nacional de Educação do Campo | Síntese da reunião de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo | FONEC | Brasília | Relatório de reunião |
| 2011 | Memória da reunião do FONEC | Memória e síntese de reunião do Fórum Nacional de Educação do Campo | FONEC | Brasília | Relatório de reunião |
| 2012 | Educação do campo: marcos normativos | Parecer N°36, de 04 de Dezembro de 2001; Resolução CNE/CEB N° 01, de 03 de Abril de 2002; Parecer CNE/CEB N°1, de 02 Fevereiro de 2006; Parecer CNE/CEB N° 3, de 18 de Fevereiro de 2008; | Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização; Diversidade e Inclusão (SECADI) | Brasília, DF | Caderno |

| | | | | | |
|------|---|---|-------|----------------|-----------------|
| | | Resolução N° 2, de 28 de Abril de 2008; Decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009; Decreto N° 7.352, de 4 de Novembro de 2010. | | | |
| 2014 | Relatoria da Reunião do Coletivo Nacional de Educação | Relatório | MST | Rio de Janeiro | Relatório |
| 2014 | CONAE – Documento Final | CONAE 2014 – Documento Final | MEC | Brasília | Documento Final |
| 2015 | Carta aberta ao Ministro | Carta | FONEC | Brasília | Carta |

Fonte: Pesquisa realizada pela autora, no *site* do MEC, da UNESCO, CNBB, MST e SED/SC.

APÊNDICE E – Roteiro das entrevistas semiestruturadas**a) COM DIRIGENTES DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST (ENTREVISTA A)****RELAÇÃO COM O ESTADO**

1) Como foi a relação do MST com o Estado no governo Dilma? E do Lula? O que tinha de igual e diferente da relação com o governo FHC?

SOBRE A EDUCAÇÃO DO MST

2) Poderia falar um pouco sobre a proposta de educação do MST na atualidade? Quais os avanços/ conquistas que o MST obteve com relação a educação?

SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

3) O que mudou do ponto de vista da operacionalização da EdC com a criação da SECADI. Fale um pouco sobre isso?

4) O que você pensa sobre a Política de educação do campo? Do seu ponto de vista existe diferença entre a política pública instituída pelo Estado e as discussões do MST? Fale um pouco sobre este processo.

5) O MST tem sido convidado para discussões sobre a política de EdC? E qual a contribuição do MST na formulação da Política de Educação do campo?

6) Como o MST vê a participação das universidades na construção da EdC?

7) Com a normatização da política de EdC ocorreram mudanças no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas dos assentamentos?

8) Quais as maiores dificuldades que as escolas tem enfrentado hoje em relação a sua proposta pedagógica?

9) O que tem orientado as práticas educativas/formativas realizada pelo MST nas escolas? Qual o propósito do MST na formação das pessoas? E a escola busca formar para quê? (Militante, trabalhador da fábrica, camponês).

10) Quais as interferências do Estado nas propostas de educação do MST na atualidade?

b) COM DIRIGENTES DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST (ENTREVISTA B)

RELAÇÃO COM O ESTADO

1) Como foi a relação do MST com o Estado no governo Dilma? E do Lula? O que tinha de igual e diferente da relação com o governo FHC?

SOBRE A EDUCAÇÃO DO MST

2) Poderia falar um pouco sobre a proposta de educação do MST na atualidade? Quais os avanços/ conquistas que o MST obteve com relação a educação?

3) O que mudou do ponto de vista das escolas de assentamento com a criação da SECADI. Fale um pouco sobre isso?

SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

4) O que você pensa sobre a Política de educação do campo? Do seu ponto de vista existe diferença entre a política pública instituída pelo Estado e as discussões do MST? Fale um pouco sobre este processo.

5) O MST tem sido convidado para discussões sobre a política de EdC? E qual a contribuição do MST na formulação da Política de Educação do campo? Quem participa?

6) Como o MST vê a participação das universidades na construção da EdC? Quais universidades o MST possui parcerias?

7) Com a normatização da política de EdC ocorreram mudanças no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas dos assentamentos?

8) Quais as maiores dificuldades que as escolas tem enfrentado hoje em relação a sua proposta pedagógica?

9) O que tem orientado as práticas educativas/formativas realizada pelo MST nas escolas? Qual o propósito do MST na formação das pessoas? E a escola busca formar para quê?

10) Quais as interferências do Estado nas propostas de educação do MST na atualidade?

11) O MST tem escolas de tempo integral? Quantas? Isso altera a proposta de ensino? Como? O que seria tempo integral?

12) O MST possui militantes que se formaram pelo MST? Quem são esses sujeitos? Eles estão nas escolas?

13) O agronegócio possui ações educativas? Elas possuem relação com a EdC? Fale um pouco sobre isso.

14) Quem participa pelo MST no fórum nacional de EdC? Fale um pouco sobre este espaço.

c) **COM EX-COORDENADOR GERAL DE POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, JUNTO A SECADI (ENTREVISTA C)**

- 1) Poderia começar falando sobre o seu trabalho na Coordenação geral de políticas de Educação do Campo? (O que fazia, quais eram as prioridades, os maiores desafios, o que conseguiu realizar e o que tentou mas não foi possível. O que impediu)
- 2) Poderia falar sobre o processo de criação da SECADI junto ao MEC?
- 3) Na sua opinião o que mudou com a alteração da SECAD para SECADI? Existe relação entre essa alteração com as discussões que vinham sendo realizadas sobre a educação do campo?
- 4) Na página do MEC a SECADI está organizada em cinco diretorias, como elas funcionam? Todas as coordenações recebem o mesmo tratamento, alguma dessas possui prioridade? Fale um pouco sobre o funcionamento e as deliberações da SECADI?
- 5) Na sua opinião quais os principais programas educacionais que se ligam a política de educação do campo?
- 6) Como os municípios participam das discussões sobre a política de educação do campo?
- 7) As pessoas que trabalham na SECADI, possuem relação ou aproximação com a educação do campo? Isso tem influência no trabalho?
- 8) Qual a relação entre o FONEC e a SECADI?
- 9) Como é feita a nomeação das pessoas para a SECADI? Poderia dizer como e por que foi indicado? Como isso é definido na secretária?
- 10) Recentemente o FONEC indicou o nome da professora Eliene Novaes Rocha, mas que assumiu a coordenação da SECADI foi o Prof. Paulo Gabriel, reitor da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

ANEXO

ANEXO A – Mapa de Santa Catarina situando o município de Abelardo Luz/SC



Fonte: Prefeitura Municipal de Abelardo Luz, 2015⁶⁴.

⁶⁴ Cf. <http://www.abelardoluz.sc.gov.br>. Acesso em: 20 mar. 2015.

