

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Patricia Ferreira Duarte**

**A Institucionalização da Educação do Campo em Minas Gerais: para onde aponta o girassol?**

Patricia Ferreira Duarte

**A Institucionalização da Educação do Campo em Minas Gerais: para onde aponta o girassol?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues

Coorientadora: Profa. Dra. Lorene Figueiredo

Juiz de Fora  
2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Duarte, Patricia Ferreira.

A Institucionalização da Educação do Campo em Minas Gerais : para onde aponta o girassol? / Patricia Ferreira Duarte. -- 2020. 243 f. : il.

Orientador: Rubens Luiz Rodrigues

Coorientadora: Lorene Figueiredo

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Educação do Campo. 2. Políticas Públicas. 3. Minas Gerais. I. Rodrigues, Rubens Luiz , orient. II. Figueiredo, Lorene , coorient. III. Título.

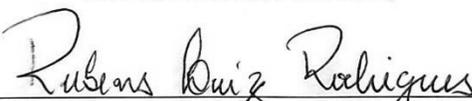
**Patricia Ferreira Duarte**

**A institucionalização da Educação do Campo em Minas Gerais: para onde aponta o girassol?**

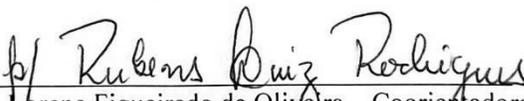
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Aprovada em 08 de junho de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Dr. Rubens Luiz Rodrigues – Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora



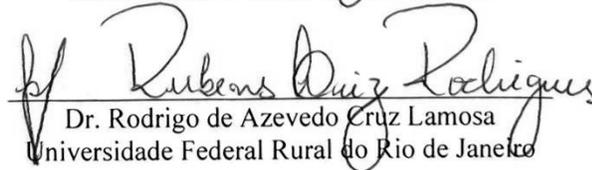
Dra. Lorene Figueiredo de Oliveira – Coorientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Eduardo Magrone  
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dra. Daniela Motta de Oliveira  
Universidade Federal de Juiz de Fora



Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa  
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Este trabalho é dedicado a todos camponeses e camponesas que tombaram na luta pela terra, na esperança de justiça e transformação social.

## AGRADECIMENTOS

Todo texto se faz na tessitura de palavras, leituras e reflexões. Tessitura embebida nas condições concretas de existência em um dado tempo histórico. Esta dissertação não é diferente. É fruto de uma multiplicidade de encontros, vitórias, derrotas e em meio a isso, muito aprendizado. Iniciar e concluir uma pesquisa sobre Educação do Campo, sobre a Pedagogia do MST tendo no comando do país um sujeito que se fez presidente proferindo discursos de ódio a este e outros movimentos sociais, desmantelando a pesquisa brasileira, foi um ato de resistência. Antes, foi resistência ser mulher jovem, LGBT, socialista e professora dos anos iniciais no governo Bolsonaro.

Como bem pontuou Marx (2013), é pelo trabalho que o homem transforma a natureza e ao fazê-lo também transforma a si. Não estiveram, portanto, nem o corpo nem o espírito, imunes à cada transformação decorrente da feitura desta pesquisa. Para além de uma conjuntura bastante desfavorável para os trabalhadores em geral e em especial para os trabalhadores em educação, construir um percurso de pesquisa é sem dúvida uma experiência única, parafraseando Caetano, em que cada um sabe suas “dores” e “delícias”, suas as idas e vindas, e suas paradas forçadas (que foram bem inusitadas: desde fissura no cóccix em 2018, chicungunha em 2019, e pandemia em 2020/2021, sem falar nas crises de ansiedade e outras consequências físicas que estas desencadearam).

Não é exatamente esperado indicar tais circunstâncias nos agradecimentos de um trabalho de pós-graduação. Mas a verdade é que talvez haja muito mais “dores” que “delícias”, e é isso que fez com que chegasse até este texto. Não mencionar tais elementos, poderia ser mais usual e palatável mediante a etiqueta acadêmica, mas entendo que, na pesquisa, cabe falarmos no concreto em vez de melindres que bem desçam e figurem o “dom de iludir”. Não foi fácil, mas olhar para o lado e para dentro bem valeu como estratégia de concretização desta pesquisa.

Agradeço a orientação do Prof. Dr. Dileno Dustan. Obrigada por ter me permitido adentrar nos estudos sobre Educação do Campo, pela acolhida e por esta incrível oportunidade, pelas visitas ao assentamento, encontros de leitura e muito aprendizado. Foi uma alegria poder trabalhar com você! À querida Simone Ribeiro sou grata por todo encorajamento, apoio, livros emprestados e cafés compartilhados. Às minhas colegas Elis e Deiviane: verdadeiras companheiras, professoras do campo aguerridas com as quais pude aprender, partilhar, dividir alegrias e desafios, vocês são mulheres maravilhosas, foi ímpar poder dividir cada momento com vocês!

De forma muito especial, agradeço à Universidade Federal de Juiz de Fora. Nesta instituição, vivi profundas imersões como estudante, militante, pesquisadora, me formei Pedagoga. Anos depois retornei à Faculdade de Educação como professora da instituição para cursar o mestrado e posso dizer que foi incrível reocupar o espaço da sala de aula, agora como professora e estudante de pós-graduação. Não foram poucos os momentos em que me emocionei e revivi na memória todos os aprendizados e encontros que a FACED me proporcionou, desde 2009.

Como estudante e servidora, agradeço o Programa de Apoio à Qualificação da UFJF, que me permitiu adquirir livros, participar de eventos e publicar trabalhos. Sou grata por toda atenção dedicada pelos trabalhadores da PROGEPE em minhas solicitações à equipe. Estendo estes apontamentos a todos servidores das Bibliotecas de Educação, Serviço Social e Biblioteca Central, pela generosidade, paciência e acolhimento. Meus dias na biblioteca foram muito mais leves com a colaboração e trabalho de vocês!

Estendo minha gratidão aos colegas do Colégio de Aplicação João XXIII, em especial à minha chefe de departamento à época, a Profa. Dra. Fabiana Andrade: seu apoio foi fulcral para que pudesse me dedicar aos estudos do mestrado. Também sou muito grata à querida colega Érica Carolina Gomes, parceira e companheira de Língua Portuguesa no ano em que cursei as disciplinas do programa. Obrigada por não soltar a minha mão. À querida Mônica Dias, pela parceria na disciplina de História e Geografia, caronas para a FACED e partilha (nos bons e maus momentos)!

Aos meus queridos alunas e alunos, que entenderam minhas trapalhadas no meio do turbilhão, que se preocupavam quando eu desabava. Meus pequenos mestres que me ensinaram muito mais que a beleza da vida e da incrível sinergia advinda da relação professor-aluno. Não me esqueço de vocês, 5º ano A (2018), os guardo com muito carinho e amor e em breve faremos encontros com sorvete!!

É preciso destacar que algumas frentes de estudo e trabalho foram verdadeiros pilares para a apropriação nos conceitos de trabalho e educação em Marx e Gramsci. Nesse sentido, é fundamental registrar as generosas contribuições do Prof. Dr. Leonardo Docena: mais que um colega de trabalho, um verdadeiro companheiro e mestre na jornada de aprofundamento nos estudos sobre Pedagogia Histórico-Crítica. Estudos que me permitiram ressignificar meu papel como professora, pesquisadora e militante. Que permitiram o encontro com camaradas muito queridos! Obrigada Léo, Alessa, Bruna, Thunay, Thiago, Moacir, Keyla, Paula, Camila, Mônica, Amanda, Mariana, Jhonatan, Fabrício, Jerônimo, Dayse, Lúcia, Marcos, Úrsula, André... Ufa! Muita gente querida! Aprendi muito com vocês! Nessa mesma esteira, agradeço

o Prof. Dr. André Martins pela oportunidade de fazer com que pudesse estar mais perto de Marx, pela paciência e didática ao retomar diversos conceitos, pelas indicações bibliográficas e palavras de esperança em tempos difíceis como o que vivemos.

À professora Lorene Figueiredo agradeço todos os “sim” e “senões”. Obrigada por se incorporar a esta jornada como coorientadora, por seu ombro amigo, por cada obra indicada, pelas reuniões de orientação (que abrangeram inúmeras esferas da vida). Sou grata por ter sacudido minha insegurança, por várias e várias vezes, e pelas longas e acolhedoras conversas e abraços. Professor Eduardo Magrone: meu agradecimento por cada provocação, discussão e diálogo. Foi enriquecedor poder ter sido sua aluna, pensar junto a você e ouvi-lo na banca de defesa. Ao professor Rubens Rodrigues, meu eterno carinho e respeito pela sua seriedade com o ensino, com a pesquisa e militância. Foi uma alegria ter você como orientador. Obrigada pela sua parceria, companheirismo, pelos momentos de incentivo, de broncas e longas reuniões de orientação. Você é um ser humano ímpar. Imprescindível também registrar meu reconhecimento ao trabalho da Prof. Dra. Daniela Motta de Oliveira que muito contribuiu para que eu me encontrasse enquanto pesquisadora, pelo cuidado em cada anotação na versão final – tentei abarcar o máximo possível –, você é um marco em minha formação acadêmica. Estendo meu agradecimento ao Prof. Dr. Fernando Lamas, Prof. Dr. Edgard Leite, e Prof. Dr. Daniel Lemos por dizerem “sim” à participação na banca e pelas conversas acolhedoras, muito obrigada!

Ao querido Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa: que honra ter podido contar com seu olhar e escuta atenta e crítica! Você não tem dimensão o quanto aprendi cada vez que ouvi suas considerações na banca de qualificação e defesa. O quanto aprendo sob sua coordenação no Laboratório de Investigação Estado Poder e Educação (LIEPE). Muito obrigada pela generosidade de partilhar tanto em tão pouco tempo, obrigada pelo rigor teórico, por abraçar este trabalho e me indicar um universo de referências absolutamente incríveis. O seu trabalho e militância fizeram reviver em mim o sentido real de se fazer pesquisas no nosso campo.

Não vou conseguir trazer exatamente todos os nomes, mas preciso registrar um agradecimento especial a cada amigo(a), companheiro(a), colega, que esteve presente na banca de defesa. Essa história de defesa remota é um fiasco (a internet caiu na hora da leitura da ata e não tenho foto da banca!!!). Porém, porque vocês estavam ali comigo, não me senti sozinha e nem chateada mesmo com todas as dificuldades. Foi importantíssima a presença e solidariedade de todas e todos!

Faço questão de ressaltar o apoio da amiga e companheira Camila Azevedo: sem você essa pesquisa seria outra! Graças aos livros emprestados e textos indicados consegui me apropriar do conceito de mediação e um bom be-a-bá gramsciano. Você foi um anjo!!! Também agradeço o trabalho de Regina Amélia Gonçalves e Dra. Máira Lima de Souza que se configuraram como um suporte indispensável para estes dois anos bastante tumultuados!

Aos camaradas do PSOL, Resistência, Andes pela Base, agradeço o empenho de manterem firme a luta por uma sociedade justa e igualitária e por terem compreendido meus pedidos de afastamento das atividades mesmo quando a luta de classes não dava sossego, meu respeito e admiração a cada um de vocês. Peço licença aos queridos que não citarei diretamente (isso não significa que eu os ame menos ou que sejam menos importantes! Meu coração é grande, vermelho e bate do lado esquerdo do peito por vocês!): primeiramente para me referir aos camaradas Albert Milles e Jussaramar da Silva que dedicaram neste período longas e pacientes conversas, para que eu me acalmasse, me alegrasse a acreditasse que tudo daria certo. Vocês são grandes amigos, FUN-DA-MEN-TAIS para que os dias sejam suportáveis neste planeta! E, antes que gere crise (alerta de militantes!), não me esqueço dos abraços e broncas de Ana Emília, Artur Duarte e Mariana Thomaz. Não foram poucas as vezes em que me socorreram com uma ligação ou visita, não é verdade? Graças também a vocês é que hoje eu entrego este trabalho.

E, é claro que não posso me furtar de agradecer à minha irmã, minha BFF, com quem ainda pretendo ir a muitos congressos acadêmicos e sindicais, estabelecer parcerias de trabalho, mas principalmente em minha vida: maaana do céu!!! Vanessa, sua linda! Não agradeço a você, mas à Deus por ter permitido com que nossa amizade acontecesse. Estamos juntas nos perrengues e qual queres da vida, sempre!

E foi no meio desse turbilhão que eu também conheci um ser humano incrível, exemplo de generosidade, empatia e pesquisadora. Querida Helena, obrigada por ser mais que uma namorada, uma companheira inigualável e imprescindível para que muitas dessas linhas fossem concluídas. Agradeço o colo, o abraço e amor. Ao seu lado tudo foi muito mais leve, amo você!

Também estendo este agradecimento aos meus tios e tias, primos e primas, que me estendem a mão nos momentos em que mais preciso. Minha madrinha Consolação por me resgatar no hospital e me ressuscitar da Chicungunha! Vô Elísio e Vó Águida, referências de carinho amor, devoção à família e a Deus. Sei que neste momento já não sentem mais as dores e nem precisam mais se magoar com as loucuras deste mundo. Todos os dias eu pensei e penso em vocês. No vô Elísio, que sempre ao falar da escola exprimia profunda gratidão, lidava com

as quatro operações melhor do que eu e falava com alegria da infância em que revezou o trabalho na roça e estudando o primário. Exercer a docência é fazer jus aos seus relatos do lugar que a escola teve em sua vida. À minha eterna e amada avó Águida, que você sinta a paz que eu sempre senti ao estar do seu lado e ouvir a sua voz, que todas as dores tenham passado, e espero que você se orgulhe de mim onde estiver. Você não pôde exercer a docência depois que casou, mas todas suas histórias de escola estão guardadas com carinho em meu coração. Sua força, determinação e coragem forjou gerações de mulheres que lhe admiram e por isso, para nós, todos os dias, desistir não é uma opção.

À querida, amada e adorada Vó Lourdes, exemplo de força, teimosia e devoção à Deus. Suas palavras e amor são substrato em minha jornada. E sim, você é uma das minhas grandes fontes de aprendizado e de alegria. Apesar de suas brincadeiras “nunca tocamos sozinhos” porque você se espalha por nossas vidas e as enche de vigor. Obrigada por ter investido em minha educação quando meus pais não puderam garantir sozinhos, obrigada por cada história lida depois da escola, pelas guloseimas inesgotáveis e principalmente por ter feito todas as escolhas difíceis que você fez na vida. Se hoje posso escolher estudar e enfrentar esse mundo sem passar pelo que você passou, é porque você abriu caminho para mulheres de outras gerações. És gigante!

Deixei vocês, razões de tudo e muito mais para o final. Porque eu precisava “fechar com chave de ouro”. Todos os dias agradeço à Deus por ter permitido que eu nascesse de vocês: Luzia Ferreira e Cândido Duarte. Ao escrever este texto de agradecimento completam-se doze anos que saí de São Paulo, de casa, de perto. Graças ao árduo trabalho de vocês dois eu concluí minha pós-graduação. É muito difícil, ainda mais em meio esta pandemia, não saber quando vou poder ver vocês de novo. Mas é em vocês que penso todos os dias, que busco crescer como ser humano. Foi por meio do meu trabalho e da minha militância que encontrei a forma de agradecer ao mundo tudo o que vocês me proporcionaram. Obrigada por sempre terem valorizado meus estudos, pelos dias e dias de dois, três turnos de trabalho para que eu pudesse estar onde estou. Por cada conversa sobre justiça social, pelas greves que vocês fizeram, pela militância de vocês e teimosia de educar a mim e ao Rodrigo (meu irmão preferido) para que nós tivéssemos um olhar crítico desde o preço do supermercado até uma frase corriqueira. Obrigada por terem estudado conosco quando tínhamos dúvidas, pelas broncas e castigos (que não foram muitos porque eu fui uma criança legal), pelos lanches preparados com tanto carinho, por me acordarem quando eu perdia a hora da escola. Vocês me ensinaram a gostar de estudar, a ter coragem e, o mais importante, consciência de classe!!! AMO VOCÊS MAIS DO QUE TUDO NESSE MUNDO!

Um mar de cana plantada – Resistir

Resistir para existir  
Persistência neste chão  
Deserto verde da cana  
Promovendo escravidão  
Vejo além do infinito  
O céu tão alto e bonito  
Um sonho de liberdade  
Casebre que se abandona  
Na cana que aprisiona  
A cruel realidade  
Um mar de cana plantada  
Representa o egoísmo  
Dos loucos do crescimento  
Do monstro capitalismo  
E o cortador de cana  
Tem sua vida tirada  
Explorado pelo patrão  
Qual seu crime, seu pecado  
Seu semblante amargurado  
Vendo as grades da prisão  
Na casa simples que mora  
A família sentindo fome  
Com as panelas vazias  
Não tem comida, não come  
A cana mostra o caminho  
Cheio de pedra e espinho  
[...]  
Homens, mulheres, crianças  
Na busca do alimento  
Se tornam reféns da cana  
Pouco ganham pra o sustento  
Mulher forte aguerrida

Finda-se o dia, não a lida  
Pois a noite ela trabalha  
Lavar roupa, cozinhar  
O dia tá pra chegar  
E recomeça a batalha.  
Sem nenhuma perspectiva  
Vítimas da prepotência  
Resistir para existir  
Persistir na insistência  
Por vida, paz, liberdade  
Direitos e felicidade  
Sonhos de amor verdadeiro,  
Mas a cana predomina  
Violenta e assassina  
Neste solo brasileiro

(MUNIZ, 2010).

## RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade analisar o processo que culminou na institucionalização da Educação do Campo em Minas Gerais, bem como as ações governamentais decorrentes da promulgação das Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais em 2015. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos apresentar o contexto histórico de elaboração dos princípios da Educação do Campo como proposta dos movimentos sociais a nível nacional; analisar a conjuntura e as iniciativas que trazem o debate ao seio do estado mineiro; identificar as agências e intelectuais envolvidos na elaboração da proposta de implementação da Educação do Campo que culminou na Resolução da SEE 2820/2015; analisar a referida resolução, documentos e ações complementares a ela e; verificar em que medida o conjunto de políticas voltadas à Educação do Campo em Minas Gerais contempla os pressupostos emergidos dos movimentos sociais e seus intelectuais. Por fim, a questão evidenciada no título deste trabalho consiste no ponto nevrálgico que nos faz caminhar da aparência à essência do fenômeno, ou seja, superar o senso comum que permeia a aprovação das Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais com o objetivo de identificar se e como contribuiu para a materialização da “escola diferente” nascida dos anseios das comunidades assentadas e acampadas. Em outras palavras, quando questionamos para onde aponta o girassol, símbolo da Educação do Campo por sua vez entendida como sinônimo de resistência dos povos camponeses que lutam pela terra, indicamos a preocupação em identificar qual a direção ético-política das políticas de Educação do Campo em nosso estado. A metodologia consistiu na articulação de levantamento bibliográfico e análise documental, abarcando os escritos produzidos pelos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e documentos produzidos em Minas Gerais durante os governos mineiros entre 2008 e 2018. Percebemos que o esforço dos governos mineiros desde a entrada do tema em suas agendas, mas especialmente na gestão de Fernando Pimentel (PT), constituiu-se em articular os anseios do agronegócio e movimentos sociais em nome da dita “governabilidade” ou seja, a construir o consenso entre concepções opostas de formação humana. Nesse sentido, verificamos que as políticas de Educação do Campo foram subordinadas à “Estratégia de enfrentamento à pobreza no campo” para amenizar os conflitos sociais, além de articular a formação dos camponeses ao mundo do trabalho na perspectiva de educação neoliberal da Terceira Via.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. Políticas Públicas. Minas Gerais.

## ABSTRACT

This research aimed to analyze the process that culminated in Minas Gerais Rural Education institutionalization, as well as the governmental actions resulting from the promulgation of the “Guidelines for Elementary Education in Minas Gerais rural schools”, in 2015. Therefore, were defined as specific objectives: to present the historical context for elaboration of Rural Education principles as a proposal of social movements at national level; to analyze the conjecture and the initiatives that bring the debate to the heart of the state of Minas Gerais; to identify agencies and intellectuals involved in the elaboration of Rural Education implementation proposal, which culminated in SEE 2820/2015 Resolution; to analyze this resolution, its documents and complementary actions; and to verify how the set of policies aimed at Minas Gerais Rural Education contemplates the assumptions emerging from the social movements and their intellectuals. Finally, the question highlighted in the title of this study consists in the critical point that lead us to walk from phenomenon appearance to its essence, in other words, to overcome the common sense that permeates the approval of the guidelines for Elementary Education in Minas Gerais rural schools, in order to identify whether and how it contributes to “different school” materialization, born from the wishes of settled and encamped communities. In other words, when we question where the sunflower points, symbol of Rural Education, understood as a synonym of peasant people resistance, who fight for land, we indicate the concern in identifying the ethical-political direction of Rural Education policies in our state. The methodology consisted of articulation between bibliographic survey and documentary analysis, covering the writings produced by social movements, especially the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, and documents produced in Minas Gerais governments between 2008 and 2018. We realized that the effort of Minas Gerais governments since this topic entered their agendas, especially during Fernando Pimentel (PT) management, consisted of articulating agribusiness and social movements anxieties, in the name of “governability”, in other words, to build consensus between opposite human formation conceptions. In this sense, we verified that Rural Education policies were subordinated to the “Strategy to confront rural poverty” in order to alleviate social conflicts, in addition to articulating peasants training to the working world in the Third Way neoliberal education perspective.

**Keywords:** Rural Education. Public Policy. Minas Gerais.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCAR	Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural
ABE	Associação Brasileira de Educação
ACAR	Associação de Créditos e Assistência Rural
AIA	Associação Internacional Americana
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANL	Aliança Nacional Libertadora
APH	Aparelho Privado de Hegemonia
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAA/NM	Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDEFES	Centro de Documentação Eloy Ferreira da Silva
CEDRAF/MG	Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável de Minas Gerais
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNA	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação do Campo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNGE	Comando Nacional de Greve Estudantil
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
CONTAG	Confederação dos Trabalhadores da Agricultura
COOPANOR	Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Ramada Ltda
COPIMG	Conselhos dos Povos Indígenas de Minas Gerais

CPC	Centros Populares de Cultura
CPP	Conselho Pastoral dos Pescadores
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CT	Centro de Treinamento
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural no Nordeste Brasileiro
EFA	<i>Education for All</i>
EJA	Educação para Jovens e Adultos
EMATER/MG	Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ETA	Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos
EUA	Estados Unidos da América
FAEMG	Sistema de Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Minas Gerais
FAO	Fundo das Nações Unidas para Agricultura
FETAEMG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIEP	Federação Interestadual das Escolas Particulares
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FPA	Frente Parlamentar Agropecuária
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEP	Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Regia Celeiro
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GPTE	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
GT- CAMPO	Grupo de Trabalho de Educação do Campo em Minas Gerais
GTRA	Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IICA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Infraestrutura Nacional de Dados Abertos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária
JBS	Grupo José Batista Sobrinho
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOEA	Lei Orgânica do Ensino Agrícola
MA	Ministério da Agricultura
MAB	Movimento dos Atingidos pelas Barragens
MAGISTRA	Assessoria de Gestão Estratégica e Inovação e a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores
MAIC	Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MARE	Ministério da Administração Federal e da Reforma de Estado
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MCP	Movimento Popular de Cultura
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MES	Ministério de Educação e Saúde
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
N'GOLO	Federal das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais
NOVO	Partido Novo
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico.
ONGs	Organizações Não Governamentais
OPEP	Organização dos Países Produtores de Petróleo
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento

PAPED	Programa de Pesquisa em Educação à Distância
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIPMOA	Programa Intensivo de Preparação para Mão-de-Obra Agrícola
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMDI	Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Partido Progressista
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Escola
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONASEC	Programa Nacional das Ações Sociais, Educativas e Culturais para o Rural
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROS	Partido Republicano da Ordem Social
PROVÃO	Exame Nacional de Cursos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSECD	Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto
PSL	Partido Social Liberal
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PSTU	Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro

REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEAPA	Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento
SECAD	Secretaria de Educação Continuada e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão
SEE-MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
SENAR	Serviço Nacional de Formação Profissional Rural
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINDUTE-MG	Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
SMI	Sistema Monetário Internacional
SNA	Sociedade Nacional da Agricultura
SPA	Sociedade Paulista de Agricultura
SSR	Serviço Social Rural
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUDESUL	Superintendência do Desenvolvimento do Sul
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFV	Universidade Federal de Viçosa
ULTAB	União dos Trabalhadores Agrícolas Brasileiros
UNB	Universidade de Brasília
UNCME/MG	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Comparativo entre a Resolução See Nº 2820/2015 e o Decreto 7.352/2010.....	188
Quadro 2 - Programas e Ações Relevantes .....	204
Quadro 3 - Programas e Objetivos .....	210

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página do GT - Campo .....	153
Figura 2 - Material de Campanha de Margarida Salomão em apoio à Fernando Pimentel....	169
Figura 3 - Deputados Federais Eleitos por Minas Gerais Integrantes da FPa .....	172
Figura 4 - Entrega da Medalha da Inconfidência a João Pedro Stédile .....	174
Figura 5 - Manifestação dos Trabalhadores em Educação pelo Pagamento do Piso Salarial.	174
Figura 6 - Protesto Realizado em Belo Horizonte Contra os Homenageados pela Medalha da Inconfidência .....	175
Figura 7 - Cartilha “Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais” .....	182
Figura 8 - Monitoramento das Ações em Educação do Campo .....	206

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Orçamento Geral da União 2012 por Função .....	166
--	-----

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>2</b>	<b>TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>36</b>
2.1	O CONCEITO DE TRABALHO EM MARX: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR OS SUJEITOS E AS RELAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO.....	36
2.2	A ARTICULAÇÃO CAMPO E CIDADE NO CAPITALISMO: AS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO RURAL EM UM PAÍS CAPITALISTA PERIFÉRICO .....	41
2.3	ONTOLOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO- CRÍTICA E A FORMAÇÃO DOS HOMENS E MULHERES DO CAMPO .....	51
<b>3</b>	<b>ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL .....</b>	<b>57</b>
3.1	ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA GRAMSCIANA .....	57
3.2	AS REFORMAS DE ESTADO E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA NOVA HEGEMONIA NO BRASIL .....	66
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO PARA O CAMPO NO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA .....</b>	<b>82</b>
4.1	INFLEXÕES SOBRE “INCLUSÃO DO CAMPO” E AS POLÍTICAS ESTATAIS VOLTADAS À FORMAÇÃO DOS CAMPONESES.....	82
4.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROCESSOS, PRINCÍPIOS E MATRIZES DE UM NOVO PARADIGMA.....	98
4.3	A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: CONTEXTO, CONTRADIÇÕES E DISPUTAS .....	119
4.3.1	<b>De pedagogia do movimento à Educação do Campo: a incorporação de novos sujeitos coletivos e primeiras conquistas institucionais.....</b>	<b>121</b>
4.3.2	<b>Os governos Lula e Dilma e a Educação do Campo .....</b>	<b>131</b>
4.3.3	<b>Contradições inerentes ao processo de institucionalização da Educação do Campo .....</b>	<b>136</b>
<b>5</b>	<b>A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINAS GERAIS: PARA ONDE APONTA O GIRASSOL? .....</b>	<b>143</b>

5.1	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO CAMPO EM MINAS GERAIS: DA MOBILIZAÇÃO À INSTITUCIONALIZAÇÃO .....	144
5.2	OS GOVERNOS TUCANOS E A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA MINEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	148
5.3	O GOVERNO FERNANDO PIMENTEL: TENSÕES E INTENSÕES EM SUAS PROPOSTAS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	161
5.3.1	<b>Os pressupostos do programa e campanha da “Coligação Minas Pra Você”: entre movimentos sociais e o agronegócio .....</b>	<b>161</b>
5.3.2	<b>O primeiro ano de governo de Fernando Pimentel e os caminhos para a promulgação das Diretrizes .....</b>	<b>170</b>
5.3.3	<b>A Educação do Campo em Minas Gerais pós-diretrizes: entre avanços e limites, para onde aponta o girassol? .....</b>	<b>194</b>
6	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>212</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>222</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Para iniciar este trabalho, apresentarei de forma breve a trajetória que me implicou no estudo de políticas educacionais e o porquê do interesse em imergir em um percurso de pesquisa em Educação do Campo. O processo de vir a ser pesquisadora se deu no segundo ano da graduação em Pedagogia, quando pude participar e ser bolsista de iniciação científica na pesquisa “Políticas de Formação Continuada de Professores do Estado de Minas Gerais: o Centro de Referência Virtual do Professor”, sob orientação da professora Dra. Daniela Motta de Oliveira. Essa experiência configurou-se basilar para meu processo de formação enquanto pedagoga ao ter possibilitado a apropriação do panorama de disputas em torno da educação a partir das elaborações do pensador italiano Antônio Gramsci e das contribuições de Lúcia Neves e do Coletivo de Estudos de Política Educacional da Universidade Federal Fluminense e da Fundação Oswaldo Cruz.

Se ao adentrar no curso de Pedagogia a pretensão era incidir nos problemas advindos das desigualdades sociais por meio do exercício da docência, a experiência da pesquisa científica me permitiu compreender que atuar na educação por si só não me permitiria intervir na realidade para construir um projeto de transformação social. Por isso, concomitantemente a este percurso acadêmico, ingressei no Diretório Acadêmico de Pedagogia e no Diretório Central dos Estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (DCE)<sup>1</sup>, chegando a me organizar em um partido político ao qual fui filiada até 2016 (Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado – PSTU). Após a conclusão do referido curso iniciei minha atuação na carreira docente em escolas da rede estadual e municipal de Juiz de Fora. Fui membro da diretoria do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sindute-MG) na Subsede de Juiz de Fora, participando de reuniões com representantes da Secretaria Estadual de Educação (SEE-MG) em 2016 para tratar da demanda das nomeações dos professores dos anos iniciais em Juiz de Fora. Após esse período iniciou-se uma nova fase em minha carreira e militância com meu

---

<sup>1</sup> Esta experiência me permitiu representar durante 30 dias a universidade no Comando Nacional de Greve Estudantil (CNGE) instalado na Universidade Federal de Brasília. A pauta da greve estudantil de 2012 era a reversão de cortes realizados na área da educação, bem como a melhoria da infraestrutura das universidades após a implementação do Programa de Reestruturação das Universidades – REUNI e o apoio à greve docente que ocorreu simultaneamente. A direção da União Nacional dos Estudantes (UNE) optou por não compor o CNGE e fez negociações à revelia das representações eleitas em assembleia em todas as regiões do país. Apesar da expansão promovida na UFJF ter sido menos precarizada diante do recebimento de emendas parlamentares, a greve estudantil foi aprovada por seus estudantes e incluiu pautas internas como a revisão do Regimento Acadêmico de Graduação, cuja reestruturação estava em andamento e previa alterações no tempo permitido para a integralização dos cursos de acordo com o desempenho dos alunos.

ingresso no Colégio de Aplicação João XXIII, sindicalização à Associação de Professores do Ensino Superior de Juiz de Fora (APES-JF) Seção Sindical do Sindicato Nacional (ANDES-SN) e, posteriormente, filiação ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL).

Enquanto a militância sindical e partidária trouxe a perspectiva da construção de um projeto societário alternativo ao capitalismo e o aprofundamento teórico em referenciais como Marx, Lênin, Trotsky e Moreno, ao entrar na sala de aula pude sentir na pele as consequências das políticas educacionais estudadas durante a graduação. No entanto, apreender as políticas educacionais em sua essência e identificar no dia a dia a presença do empresariado nas escolas, gerou a necessidade de buscar caminhos que se contrapusessem ao ideário neoliberal na educação por meio da docência. Eis que, em meados de 2017, deparei-me com “a luz no fim do túnel”: uma proposta educacional elaborada pelos movimentos sociais e trabalhadores do campo. Pela colega de trabalho e pesquisadora dos estudos do campo, Simone Ribeiro, tive contato com leituras sobre a Educação do Campo. Esta querida companheira, cuja trajetória de pesquisa e de vida é imbricada ao campo, me fez ter acesso à uma proposta de educação que articula uma iniciativa de elaboração e disputa de projeto para a educação com um projeto popular para o Brasil.

A partir desse envolvimento, ingresso em 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação sendo orientada pelo Prof. Dr. Dileno Dustan. Neste momento da caminhada pude conhecer referenciais relativos à Educação do Campo e o funcionamento de algumas escolas em que o professor desenvolvia trabalhos de extensão. Vivi momentos muito enriquecedores e aprendi na prática o sentido de uma pesquisa socialmente referenciada. Posteriormente, a coorientação e orientação da Profa. Dra. Lorene Figueiredo e do Prof. Dr. Rubens Luiz Rodrigues me conduziram na continuação execução e organização da pesquisa. Esses aprendizados foram essenciais para que este estudo pudesse ser estruturado.

No percurso da pesquisa, encontrei muitos desafios que não foram superados sem a ajuda de professores do PPGE e das orientações recebidas na banca de qualificação. O primeiro deles foi o processo de aprofundamento do referencial-teórico da pesquisa e da concepção de Estado Ampliado enquanto ferramenta metodológica (MENDONÇA, 2014). Só com a superação deste desafio foi possível apreender os múltiplos elementos históricos e políticos que compuseram a proposta de Educação do Campo, bem como as disputas que perpassam seu surgimento e institucionalização nacional/estadual. O segundo, foi deparar-me com uma escassez de materiais que tratassem do tema em Minas Gerais refletindo sua entrada e presença na agenda do Estado enquanto política pública. O histórico apresentado neste trabalho foi elaborado a partir da leitura de mais de 200 notícias encontradas nos sites das Secretarias do

Estado e partidos<sup>2</sup> que tratassem de ações voltadas à formação dos camponeses entre 2008 e 2018<sup>3</sup> no estado mineiro, seguida da organização cronológica dessas ações e apreensão das concepções e da conjuntura que as imbuíam.

O girassol é símbolo do movimento da Educação do Campo, pois o sol é o grande orientador do trabalho, dos saberes e conhecimentos do camponês em sua realidade no campo. Enraizada no solo fértil e vivaz, a flor do girassol representa a metáfora da colheita do saber do campo (OLIVEIRA, 2005; MARSCHNER, 2011). O girassol representa não só uma experiência de formação humana emanada da terra, mas uma experiência de classe que se nutre da luta pela reforma agrária. Entretanto, ao entrar no “terreno movediço das políticas públicas” (CALDART, 2009, p. 38) a Educação do Campo passa a ser disputada por setores da classe dominante, estando sua institucionalização, nacional e estadualmente localizada no bojo dos conflitos da sociedade civil que perpassam o Estado estrito. Por isso, a questão que intitula este trabalho representou a inquietação desta pesquisadora durante os dois anos de elaboração da presente dissertação. A direção ético-política do girassol, em sua forma institucionalizada, parece estar desviada de tudo que nutriu seu crescimento<sup>4</sup>.

Ao longo dos anos, o “Movimento por uma Educação do Campo”<sup>5</sup> que tem historicamente no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) sua vanguarda, obteve conquistas importantes cuja materialização foi expressa em diversos instrumentos legais como: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998; as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n° 1/2002 e Resolução CNE/CEB n° 2/2008.); o Parecer n° 1/2006 referente ao reconhecimento dos dias letivos da alternância; e o Decreto n° 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo (MOLINA; FREITAS, 2011). Estes documentos e a luta pela efetivação de cada um deles refletiram-se no último Plano Nacional

---

<sup>2</sup> Aqui me refiro a partidos no sentido gramsciano do termo, abrangendo MST, CPT, PT, Sistema FAEMG, etc.

<sup>3</sup> Este recorte temporal foi ampliado com o andamento da pesquisa, na medida em que percebemos que a entrada da Educação do Campo na agenda dos governos mineiros se deu em 2008 a partir da adesão à um programa nacional que ganhou uma versão estadual no governo de Antônio Anastasia.

<sup>4</sup> O girassol só acompanha a posição do sol durante a fase de crescimento, porque o lado que recebe menos luz cresce mais e isso faz que o caule incline (CANAL RURAL, 2016, recurso online).

<sup>5</sup> Segundo Munarim (2008), esse movimento é protagonizado pelo MST e composto por diversos sujeitos coletivos como o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG, a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

de Educação (PNE 2014-2024), cujas metas abrangeram questões específicas para a Educação do Campo.

Entretanto, tais avanços não se deram sem contradições. O levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) revela que entre 1997 e 2018 foram fechadas quase 80 mil escolas do campo (ALENTEJANO; CORDEIRO, 2019). Este dado é melhor compreendido quando Stédile (2008) nos lembra que o desenvolvimento da Educação do Campo é marcado por um acirramento da luta de classes no campo, motivados por uma ofensiva do capital internacional sobre a agricultura. Este processo é combinado com as reformas de Estado, empreendidas no Brasil a partir da década de 1990, que trazem à educação a demanda da formação do “novo homem coletivo”, dentro dos preceitos da sociabilidade da Terceira Via (OLIVEIRA, 2008). Como país que se desenvolve economicamente de forma dependente dos países capitalistas centrais, incorpora as orientações do Banco Mundial e outros organismos internacionais não só na forma de gerir o Estado, mas na maneira em que deve ser preparada a força de trabalho. Portanto, legislações que consideram a Educação do Campo no corpo de seu texto como o PNE (2014-2024) e programas para a formação docente e dos camponeses (PRONACAMPO, Escola Ativa, PRONATEC) são elaboradas tendo como pano de fundo os pilares das “pedagogias do aprender a aprender”, ou segundo Duarte (2008) os pilares do ideário neoliberal na educação.

Em dezembro de 2015, há a aprovação da resolução da Secretaria Estadual de Educação número 2820/2015. A resolução instituiu as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais<sup>6</sup> que, segundo o documento, tratariam “da abertura de um novo paradigma na educação escolar mineira, historicamente marcada por um contexto de exclusão social” (MINAS GERAIS, 2015a, p. 6). Ainda que a institucionalização estadual da Educação do Campo configure-se como uma conquista dos movimentos sociais do campo, que desde 1998 defendiam um projeto educacional que valorizasse seu modo de produzir a vida e sua cultura, identificamos que em 2017 escolas fechadas pelos governos anteriores não foram reabertas, e tanto o MST quanto as Pastorais Sociais de Minas Gerais cobram do governo a implementação das Diretrizes (HACKBARDT, 2017; COMISSÃO PASTORAL DA TERRA *et al.*, 2018).

---

<sup>6</sup> Este documento (Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais) foi materializado via Resolução SEE N° 2820 de 11 de dezembro de 2015. A divulgação para as escolas, entretanto, se deu por meio de uma cartilha intitulada “Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais” veiculada em 2016. Neste trabalho analisamos o conjunto da cartilha, mas trabalharemos prioritariamente com a denominação da resolução para nos referirmos à política estadual de Educação do Campo.

No caminhar da pesquisa, tais inquietações se ampliaram com as contribuições de D'Agostini e Vendramini (2014). As autoras afirmam existir uma disputa em torno da concepção de Educação do Campo, entre o agronegócio e movimentos sociais, ainda que os últimos tenham sido vanguarda no processo de elaboração de uma proposta pedagógica com este viés. Logo, cabe a questão: qual direção ético-política as Diretrizes imprimiram no desenvolvimento das políticas de educação voltadas aos homens e mulheres do campo?

É analisado o processo que culminou na institucionalização da Educação do Campo em Minas Gerais, bem como as ações governamentais decorrentes da promulgação das Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais em 2015. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos: apresentar o contexto histórico de elaboração dos princípios da Educação do Campo como proposta dos movimentos sociais a nível nacional; analisar a conjuntura e as iniciativas que trazem o debate ao seio do estado mineiro; identificar as agências e intelectuais envolvidos na elaboração da proposta de implementação da Educação do Campo que culminou na Resolução da SEE 2820/2015; analisar a referida resolução, documentos e ações complementares a ela; e verificar em que medida o conjunto de políticas voltadas à Educação do Campo em Minas Gerais contemplam a os pressupostos emergidos dos movimentos sociais e seus intelectuais. Por fim, a questão evidenciada no título deste trabalho consiste no ponto nevrálgico que nos faz caminhar da aparência à essência do fenômeno, ou seja, superar o senso comum que permeia a aprovação das Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais com o objetivo de identificar se e como contribui para a materialização da “escola diferente” nascida dos anseios das comunidades assentadas e acampadas.

Um fenômeno pode ser melhor compreendido considerando-se o contexto histórico em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa combinando revisão bibliográfica e pesquisa documental. A pesquisa bibliográfica passa pelo exercício de apreensão da dimensão histórica do objeto, as relações imbricadas no Estado e a forma como estas se configuram no atual momento histórico; a forma que os governantes lidam com a questão agrária; o percurso das políticas de educação para o campo no Brasil, a polarização entre a educação rural x Educação do Campo; e o levantamento das matrizes pedagógicas da Educação do Campo elaboradas pelos movimentos. A pesquisa documental, por outro lado não se configura como pura análise dos discursos, mas para a compreensão da política, nos interessa “[...] captar o que os documentos dizem, mas também o que “não dizem” (SHIROMA *et al.*, 2005 p. 427).

Tomamos os textos como produtos e produtores de orientações políticas. Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõe. Por isso não focamos apenas num documento isoladamente, mas nas suas versões preliminares, textos complementares, assim como o contexto de influência e da produção dos textos, articulando níveis macro e micro de análise” (SHIROMA *et al.*, 2005, p. 427).

Em relação ao referencial bibliográfico cabe destacar as contribuições de Mendonça (2007a; 2007b; 2014), Wood (2011), Marx (2013), Engels (2015), Fernandes (2006) e Gramsci (1984) *apud* Rummert (2007) para o delineamento do referencial teórico que embasará este estudo, suas categorias fundamentais e especificidade da formação social brasileira em um contexto de economia capitalista dependente.

A respeito da questão agrária no Brasil, as reflexões elaboradas a partir das contribuições de Martins (1980; 1981), Ribeiro (2010), Alentejano (2012) e do MST (2014) visam fornecer um panorama de como agiram agentes do Estado, burguesia agrária em relação aos camponeses, configurando a disputa entre terra de trabalho e terra de negócio no país. Vale destacar que, este movimento buscou levantar alguns elementos que dessem substrato para analisar a relação educação-trabalho no campo. O tema da questão agrária exigiria um capítulo a parte, por ser um debate muito amplo, e devido ao tempo e espaço empenhados no percurso de uma dissertação seria inviável esta construção

Sobre a especificidade do trabalho educativo e o papel da escola no contexto da sociedade capitalista, Saviani (2013; 2007), Duarte (1998; 2018), Duarte e Gama (2017) e Frigotto (2006) trazem contribuições importantes partindo da filosofia marxista. Sobre este aspecto, é preciso apresentar que mais que o tratamento da discussão sobre trabalho educativo tem por finalidade amparar o olhar para a Pedagogia do MST. Por ser a proposta do estudo a análise da política, ainda que não tenham sido o objetivo desenvolver análises aprofundadas em relação ao currículo presente nos materiais do movimento, é na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) que apresento aos leitores a lente com a qual foi realizada a análise dos cadernos e do processo de institucionalização da Educação do Campo.

Por este motivo, temos o delineamento das reflexões de autores da PHC nos capítulos iniciais: por corroborar com Martins e Pina (2020, p. 3) que “[...] essa teoria pedagógica possui constructos que nos permitem adentrar o campo do planejamento e das políticas educacionais, da relação trabalho e educação e da economia política da educação”. Ademais, ainda corroborando com os autores, o entendimento aqui é que forma e conteúdo não se separam e, por isso, durante a análise dos materiais o uso da expressão “trabalho educativo” foi recorrente.

Finalmente, as teorizações sobre as matrizes pedagógicas da Educação do Campo compreenderão tanto os documentos elaborados pelo MST (2005), os Cadernos da coleção “Por uma Educação Básica do Campo” e “Por uma Educação do Campo”, como os estudos de Caldart (2004; 2009), Kolling *et al.* (1998) e Ribeiro (2010).

Para melhor compreensão do percurso metodológico aqui descrito, vale destacar que tomo como ponto de partida a análise “[...] da relação de forças vinculadas à estrutura objetiva [...] assim como do grau do desenvolvimento das forças materiais de produção, cada qual ocupando uma dada posição na divisão social do trabalho [...] nesse nível, a classe existe objetivamente” (MENDONÇA, 2014, p. 33). Esta opção metodológica decorre da adesão à concepção gramsciana de Estado, onde este é entendido em sua dimensão mais ampla, como relação orgânica e dialética entre sociedade política e sociedade civil. Esta integração/relação configura o que Gramsci conceitua como Estado Ampliado. Segundo Mendonça (2014, p. 34):

O conceito de Estado ampliado permite verificar a estreita correlação existente entre as formas de organização das vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – sempre enraizadas na vida socioeconômica – e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política). Gramsci supera o dualismo das análises que separavam e contrapunham a base à superestrutura, integrando sociedade política.

Em um primeiro movimento, buscou-se apreender quais pressupostos estiveram em disputa historicamente na sociedade civil e no Estado estrito no que se refere à formação dos homens e mulheres do campo. Em seguida, localizamos as raízes da Educação do Campo, sua “materialidade de origem” a partir do “Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001” (2005). Para o levantamento dos materiais e documentos produzidos pelo governo no processo da institucionalização da Educação do Campo, foram consultados os sites oficiais das Secretarias Estaduais de Agricultura, da Assembleia Legislativa do Estado, da Secretaria Estadual de Educação. Os documentos governamentais foram analisados em contraposição aos materiais produzidos pelos movimentos sociais e os pressupostos neoliberais para a educação (considerando as demandas de formação defendidas especialmente pelo agronegócio).

Apesar de ser gestada inicialmente pelas Secretarias de Educação do governo Anastasia, é somente no governo de Pimentel que as Diretrizes são aprovadas. A configuração da Coligação que o governador representou (MDB, PC do B, PRB, PROS além do PT) sinalizam a estratégia política utilizada nas ações governamentais desenvolvidas entre 2014 e 2018 em Minas Gerais. Sob a tônica de uma gestão pautada no diálogo entre agronegócio e

movimentos sociais, desenvolveu programas que expressaram esforços por coalizão e redução dos conflitos no campo. Pudemos localizar reportagens dos primeiros anos de governo em que intelectuais do agronegócio e intelectuais vinculados ao MST fizeram elogios à abertura e receptividade dos agentes do Estado.

A política educacional teve seu caráter anunciado já no programa de governo, onde não constituía uma seção específica, mas estava submetida à uma estratégia maior de “Combate à pobreza e à desigualdade e ampliação de oportunidade para todos, especialmente para os mais pobres” (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 10). Dessa forma, foram impulsionadas parcerias e ações integradas para o alívio a pobreza, diminuição dos conflitos no campo e que não se constituíram essencialmente pela perspectiva da universalização da educação, da garantia ao direito, mas da redução das desigualdades sociais.

Esta pesquisa parte de um referencial teórico que busca apreender o movimento histórico, as relações sociais e as contradições nelas presentes: o materialismo histórico-dialético. Parte-se do pressuposto de que o modo de produção capitalista explica a dinâmica do momento histórico atual e que este coloca em oposição duas classes fundamentais: a burguesia e a classe trabalhadora, que por sua vez também vivem disputas entre as frações que as compõem. A propriedade privada é reconhecida enquanto materialização do poder de uma classe sobre a outra e, conseqüentemente, o latifúndio como materialização do poder dos empresários do agronegócio sobre os trabalhadores do campo.

Este poder aprisiona e mata, todos os anos, milhares de camponeses, quilombolas, ribeirinhos, indígenas dentre outras comunidades tradicionais, sendo necessária a urgente superação deste modo de produção que se estrutura sob a violência, exploração e a opressão. Reconhecer os povos do campo como sujeitos de direito implica o perfilamento das desigualdades a estes impostas e a apreensão da essência das políticas acionadas na direção da reversão deste quadro. A apreensão da essência, por sua vez, depende da leitura da correlação de forças no bojo das relações sociais de produção, das políticas de reforma agrária e de Educação do Campo.

Compreender o processo de institucionalização de uma proposta reivindicada pelos movimentos sociais exige uma visão do conjunto das relações que compuseram este processo. Por isso a escolha pelo referencial materialista histórico-dialético, cuja compreensão é a de que a produção do conhecimento científico precisa constituir-se práxis transformadora da realidade, comprometida com o interesse dos trabalhadores.

Para Marx (2013), o processo de construção do conhecimento é produto da atividade humana, real, objetiva e material: é trabalho. O conhecimento teórico é o conhecimento da estrutura e da dinâmica do objeto, independente dos desejos e crenças do pesquisador. A teoria é a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa. A dialética materialista se contrapõe a dialética hegeliana. A filosofia marxista explica a relação entre ontologia, gnosiologia e a lógica a partir do reconhecimento da inter-relação entre pensamento e ser. Tendo a dialética como lógica e teoria do conhecimento, busca compreender os processos a partir do mundo do trabalho, tomando o método da economia política como diretriz para a construção do conhecimento.

No método, a construção do conhecimento ocorre a partir da análise das múltiplas determinações de um fenômeno contextualizado, em um momento histórico, econômico e social. Nessa concepção, conteúdo e forma não se separam e as categorias de método (como totalidade, contradição, mediação, classes sociais, trabalho, Estado, sociedade civil) existem para nos auxiliar na compreensão do tema estudado, não se convertendo, assim, em um encarceramento da análise. Nem é desejado o contrário, selecionar categorias aleatórias para se “encaixarem” na análise dos documentos, das políticas e afirmações dos entrevistados.

Konder (2008) ao discorrer sobre a importância da categoria *totalidade* para a dialética explica que qualquer objeto é parte de um todo e que, a cada ação empreendida pelo ser humano este se defronta com problemas interligados. No caso da Educação do Campo, por exemplo, há várias tensões que constituem o pano de fundo dessa concepção de educação: a divisão social do trabalho na atual etapa do capitalismo, que impõe uma aparente fragmentação entre campo e cidade; a concepção de trabalho educativo que norteia as políticas públicas e a agenda de educação dos movimentos sociais; as agências internacionais que influenciam a agenda da política educacional brasileira, diante do lugar ocupado na economia mundial por este país (economia dependente); as disputas dentro do bloco no poder<sup>7</sup> entre o agronegócio e outros setores econômicos; a lógica hegemônica da produção de alimentos (monocultura) em contraposição à agroecologia, dentre outros elementos.

Outra categoria de análise que se tornou basilar para a elaboração das primeiras observações é *contradição*, entendida como a unidade a partir dos contrários. A

---

<sup>7</sup> O conceito bloco no poder foi formulado pelo sociólogo Nico Poulantzas para denominar a unidade política e econômica entre classes e frações de classe para garantir a hegemonia. Logo, ainda que perpassada por contradições, essa unidade é estabelecida para a manutenção do status quo mobilizando o Judiciário, o Legislativo e sobretudo o Executivo a favor dos seus interesses. Segundo Martins (2016), é possível afirmar que este bloco se constitui a partir de alianças políticas e relações estabelecidas pelo bloco social organizado na sociedade civil.

institucionalização de uma proposta educacional elaborada no seio de um dos principais movimentos de contestação da ordem econômica é uma aparente contradição. Em contrapartida, os estudos de Bezerra Neto e Bezerra (2010), Santos (2013), Alves (2009), Lavoura (2013), apresentam exemplos de contradições em algumas das concepções e práticas educacionais do MST, como a reminiscência do ruralismo pedagógico, focalização na experiência do cotidiano em detrimento do conhecimento científico, e a reificação das pedagogias do “aprender a aprender” - todas estas alinhadas com propostas que foram historicamente defendidas pelo Banco Mundial (BM).

O termo mediação se refere a processos que existem objetivamente e constituem-se por relações (ações recíprocas), em outras palavras refere-se à trama de relações que ocorrem entre diferentes objetos do real. Para Mello (1982, p. 24) *apud* Ciavatta (2001, p. 134) mediação “[...] é aquilo que está ou que acontece no meio entre duas ou mais coisas separadas no tempo e/ou espaço”. O mundo das mediações contempla “[...] relações articuladas que são reconstruídas em nível de conhecimento histórico, dentro de determinada totalidade social que faz parte do mundo objetivo” (CIAVATTA, 2001, p. 135). Essa categoria exige que o objeto de pesquisa seja analisado pelas duas determinações mais gerais (Educação do Campo no contexto de um país de capitalismo dependente que se constitui enquanto tal ancorado em relações escravocratas) considerando o seu sítio no tempo, e no espaço, bem como correlação de forças na sociedade civil no estado mineiro. A apreensão de suas determinações particulares e gerais, constituídas por e entre múltiplas relações, é que permitirão desvelar sua essência, sua direção ético-política.

As categorias Estado e sociedade civil partem da compreensão de Antônio Gramsci de que com a virada do século XIX para o século XX há uma complexificação da estrutura produtiva e das “superestruturas asseguradoras da reprodução da ordem social” (MENDONÇA, 2018, p. 7). Dessa caracterização deriva-se o conceito de *estado ampliado*: **relação social** entre forças desiguais (POULANTZAS, 2000 *apud* MENDONÇA, 2018, p. 12, grifo da autora).

Diferentemente da forma em que está concebido nas Diretrizes e na maioria dos documentos governamentais, a *sociedade civil* não se constitui por um todo harmônico, mas é “perpassada pelos conflitos de classe [...] posto ser em seu interior que se elaboram e confrontam projetos distintos e até mesmo antagônicos [...] ela é a **arena da luta de classes**” (MENDONÇA, 2018, p. 12, grifo da autora).

É na sociedade civil que se inserem o conjunto dos “aparelhos privados de hegemonia” (APHs). Dentre estes Gramsci destaca a atuação das igrejas, associações privadas, sindicatos, escolas, partidos, e imprensa, encarregados de organizar as vontades coletivas. A principal

função destes aparelhos é a construção e condução do consenso, o que não se dá sem conflitos “[...] pois que as disputas entre os distintos grupos sociais tanto atravessam os próprios aparelhos privados de hegemonia quanto os contrapõem uns aos outros, em luta pela imposição do almejado consenso” (MENDONÇA, 2018, p. 11).

Já a sociedade política refere-se ao Estado em seu sentido estrito o que inclui “os organismos governamentais incumbidos da administração, da organização dos grupos em confronto, bem como do exercício da coerção sobre aqueles que não consentem, sendo [o Estado estrito] por ele também denominado de ‘Estado político’ ou ‘estado governo’ (MENDONÇA, 2018, p. 10).

Cabe lembrar que a educação dos países de economia dependente é um dos focos de intervenção do BM com o objetivo de promover oportunidades para o alívio à pobreza e desenvolver a economia desses países<sup>8</sup>. No site do governo do estado de Minas Gerais, o *link* para a acesso ao programa 82 “Educação Indígena e Quilombola” é subitem do tema “Estratégia Articulada de Enfrentamento a Pobreza”<sup>9</sup> o que sinaliza para uma sintonia entre a intervenção internacional, nacional e estadual em relação à educação para o campo.

Fernandes (2006) preocupou-se em descrever e analisar a maneira com a qual se desenvolveu a formação social brasileira, como o capitalismo globalizado se estruturou em nosso país. Explica que a base desse desenvolvimento ocorreu em parte pelo apoio da classe burguesa internacional, sob a égide imperialista, e em parte pela espoliação dos direitos dos trabalhadores do campo e da cidade. A combinação do arcaico com o moderno gerou uma agudização dessa espoliação entre os trabalhadores da zona rural. Com isso, a categoria *classe social* é também imprescindível. Esta desvela não serem os seres humanos um todo harmônico e explica as disputas ocorridas ao logo das épocas, entre aqueles que detém o modo de produção (no caso, a terra) e os que nela trabalham. Há também que se considerar as desigualdades dentro da própria classe trabalhadora. O trabalhador da cidade, ainda que sob o regime da espoliação capitalista, possui mais acesso ao saneamento básico, escola e hospitais (e ainda que questionáveis em relação à forma e ao conteúdo de como são gestados). Os mesmos serviços são inacessíveis a uma boa parcela das comunidades do campo:

<sup>8</sup> La educación, especialmente la educación básica (primaria y secundaria de primer ciclo), contribuye a reducir la pobreza al aumentar la productividad de los pobres, reducir la fecundidad y mejorar la salud, y al dotar a las personas de las aptitudes que necesitan para participar plenamente en la economía y en la sociedad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 1).

<sup>9</sup> Para mais informações sobre o assunto:  
<https://politicaspUBLICAS.almg.gov.br/temas/monitoramento.html?tagNivel1=199&tagAtual=10274>.  
Acesso em: 20 set. 2018.

Hoffmann e Kageyama (2007), com base em dados da PNAD de 2004, realizaram a classificação da população brasileira a partir da linha de pobreza definida pela renda familiar e pela privação das condições básicas de sobrevivência, como falta de água encanada, de luz elétrica e de instalações sanitárias no domicílio. Dessa forma, ordenando o nível pobreza de acordo com a presença ou não de algumas condições elementares de sobrevivência, fundamentadas na existência de equipamentos básicos nas residências (luz elétrica, água encanada e instalações sanitárias no domicílio), concluíram que a pobreza afetava 65,1% da população residente no espaço rural e 29,2% da população residente no espaço urbano. No que diz respeito à renda domiciliar per capita, o estudo concluiu que, em média, o rendimento rural era equivalente a apenas 42,2% do rendimento urbano (COSTA; COSTA, 2016, p. 540).

A categoria *trabalho* é presença marcante nos estudos do campo marxista, por compreender que: “o trabalho útil é indispensável à existência do homem. É necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana” (MARX, 2013, p. 65). É dessa interação, entre trabalho e natureza, que deriva todo o processo de formação humana.

O sistema econômico vigente faz do resultado do trabalho humano uma mercadoria. O modo com que se dá sua produção e sua valorização onde se transforma em capital encobre as características sociais do próprio trabalho dos homens. Este fenômeno recebe o nome de fetichismo, que é para Marx inerente ao processo de produção de mercadorias. O que produz o trabalhador, no capitalismo, a ele não pertence. Mesmo que ao produzir dispenda os esforços de seu cérebro e seus músculos, os meios de produção (mercadorias adquiridas pelos capitalistas) não lhe são próprias. A detenção da matéria prima e dos meios de trabalho coloca a classe trabalhadora ao jugo da exploração e dominação. Essa lógica impele a uma sujeição econômica, mas também política do trabalhador ao patrão, ao dono da terra, ao burguês.

Um modo de produção não é somente uma tecnologia, mas uma organização social da atividade produtiva; e um modo de exploração é uma relação de poder. Ademais, a relação de poder que condiciona a natureza e a extensão da exploração é uma questão de organização política no interior das classes contendoras e entre elas. Em última análise, a relação entre os apropriadores e produtores se baseia na força relativa das classes, e isso é em grande parte determinado pela organização interna e pelas forças políticas com que cada uma entra na luta de classes (WOOD, 2011, p. 33).

Apresentadas as categorias, finalizo esta introdução com o mapeamento do caminho percorrido para analisar a institucionalização da Educação do Campo de Minas Gerais.

No capítulo “Trabalho e educação: uma articulação necessária para compreender a Educação do Campo no Brasil” a relação entre trabalho e educação é apresentada, assim como

o conceito de trabalho educativo que norteará este estudo. Também reflete a especificidade da questão camponesa no Brasil aliada às elaborações de Fernandes (2006) sobre capitalismo dependente, de modo a elucidar o contexto histórico e político no qual a Educação do Campo é gestada.

Em seguida, nos detemos na explanação da concepção de Estado que baliza a presente pesquisa. O terceiro capítulo intitulado “Estado e políticas públicas no capitalismo” contempla ainda o conceito de políticas públicas, as reformas no aparelho de Estado e nas políticas educacionais a partir dos anos 1990 e uma caracterização da “formação de novo tipo” que empreendidas nos países dependentes para a conformação do consenso social.

O capítulo quatro, “Estado e políticas públicas em Educação do Campo”, resgata as iniciativas para a formação dos homens e mulheres do campo no Brasil; traça as diferenças entre as concepções de educação rural e Educação do Campo; traz um histórico do nascimento da Educação do Campo e dos sujeitos e ações empreendidas em sua institucionalização nacional; analisar suas formas de desenvolvimento e perquire a conexão existente entre elas.

O quinto capítulo, “A Educação do Campo em Minas Gerais e o Governo Fernando Pimentel” discorre sobre o processo de entrada da Educação do campo à agenda dos governos mineiros; compila o processo histórico de institucionalização da Educação do Campo no estado mineiro; analisa o perfil do programa e das políticas petistas; apresenta e analisa as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais, bem como o conjunto das iniciativas educacionais empreendidas pela SEE-MG e outras ações que foram desenvolvidas no âmbito do estado de Minas Gerais.

## **2 TRABALHO E EDUCAÇÃO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA PARA COMPREENDER A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

O presente capítulo apresenta a relação entre trabalho e educação, a configuração do trabalho na sociedade capitalista e a especificidade do trabalho rural, além do conceito de trabalho educativo. Para isso, resgatamos as elaborações marxistas sobre a dimensão ontológica do trabalho, que identifica nesta atividade a forma com a qual nos relacionamos com o mundo e nos desenvolvemos enquanto homens e mulheres. Também reflete a especificidade da questão camponesa no Brasil aliada às elaborações de Fernandes (2006) sobre capitalismo dependente, de modo a elucidar o contexto histórico e político no qual a Educação do Campo é gestada. Ainda que sua forma histórica no capitalismo tenha um caráter desumanizador, a noção de trabalho como princípio educativo está imbricado na perspectiva da emancipação humana.

### **2.1 O CONCEITO DE TRABALHO EM MARX: CONTRIBUIÇÕES PARA PENSAR OS SUJEITOS E AS RELAÇÕES SOCIAIS NO CAMPO**

O marxismo parte da materialidade das relações sociais, dos fatos históricos concretos, para explicar a gênese da humanidade e estabelecer conexões entre os diferentes momentos da mesma. A chave encontrada por Marx e Engels que explica a singularidade do gênero humano em relação às diversas formas de vida existentes é a capacidade desta espécie em transformar a natureza em seu favor, para satisfazer suas necessidades.

Engels (2015) explica o percurso de constituição da humanidade a partir da teoria de Darwin sobre a evolução das espécies. Uma raça de “macacos” antropomorfos, diante da necessidade de que suas mãos executassem funções diferenciadas das dos pés, necessidade advinda de seu modo de vida, transformaram sua forma de se locomover e adaptaram-se à posição ereta. As mãos foram igualmente se transformando na medida em que esses macacos possuíam a necessidade de executar inúmeras tarefas (colher frutos, construir ninhos, pegar objetos). Assim, estas não se constituíram somente enquanto órgão do trabalho, também se fizeram produto do trabalho.

Essas transformações em determinados membros do corpo influenciaram a estrutura óssea desses animais como um todo. Geraram-se novas necessidades mediante as novas possibilidades abertas a eles, o que fez com que aprofundassem suas descobertas em relação às propriedades dos recursos naturais. Engels (2015) explica do mesmo modo, que o desenvolvimento da mão e do trabalho suscitaram a necessidade do trabalho conjunto que, por

sua vez, promoveu o desenvolvimento da laringe até que esta se tornasse capaz de realizar diferentes modulações e produzir diferentes sons. Com isso, este órgão possibilitou a comunicação entre os membros do bando que cada vez mais vivenciava as vantagens de executar atividades conjuntas.

Num transcorrer de centenas de milhares de anos a complexificação do organismo humano ampliava sua capacidade de interação com a natureza e, mediante novos desafios impostos por esta, nossos ancestrais experimentavam novas soluções e viviam outras adaptações em seus corpos que aprimoravam sua interação com o meio. Assim o cérebro do macaco se transformou gradualmente em cérebro humano, desenvolveram-se os órgãos dos sentidos, além de outras modificações que constituíram o homem enquanto espécie substancialmente capaz de dominar a natureza em detrimento de todas as outras existentes: a única capaz de “imprimir na natureza o selo de sua vontade” (ENGELS, 2015, p. 22).

Esta compreensão, de que o homem foi criado pelo trabalho e nele reside o fundamento de sua existência, faz Marx (2013) afirmar em “O Capital” o caráter ontológico do trabalho e sua condição fundante do ser social. Conceitua trabalho como “um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 2013, p. 326). Nesse processo, o homem se confronta com a natureza como uma potência natural para se apropriar da matéria de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade. Age sobre a natureza externa e, modificando-a, transforma a si mesmo. Diferente dos outros animais, há na atividade humana uma especificidade: o homem tem, antes do processo de trabalho, o produto deste processo idealmente, chegando ao final de sua atividade a um resultado que já havia concebido mentalmente, que já havia planejado. O processo de trabalho se extingue no produto, na objetivação do mesmo.

O mesmo autor explica que o processo de trabalho possui três momentos simples: o trabalho (atividade orientada a um fim), seu objeto e seus meios. O trabalho é realizado, como vimos, na medida em que o trabalhador interage com a natureza, com objetos de trabalho. Estes podem ser materiais existentes independente da interferência humana, as fontes originárias de provisão de subsistência (água, terra, madeira, minério), ou podem ser matérias-primas, objetos já filtrados pelo trabalho humano (minério já extraído, trigo colhido). Para que o trabalho seja exercido, o homem interpõe entre si e o objeto o meio de trabalho, coisa ou complexo de coisas que utiliza para atuar sobre o objeto (faca, martelo). A descrição destes momentos nos servirá para compreender mais à frente como o trabalho em geral e o trabalho educativo ocorrem na

especificidade das relações sociais capitalistas, bem como para localizar o conceito de campesinato<sup>10</sup> imbricado nessas relações.

Além dos meios e objetos, medeiam também o processo de trabalho as condições objetivas em que se dão a produção (meios de transporte, a terra, oficinas). A relação entre os momentos simples do processo de trabalho é exatamente a chave da compreensão das diferentes épocas econômicas, segundo Marx (2013), o que as diferencia não são os tipos de produtos obtidos por meio do trabalho, mas com que meios e como são obtidos, em que condições objetivas este ocorre.

Cada criação humana possui um valor de uso, um valor correspondente à necessidade que objetiva suprir. Este pode servir como meio de trabalho ou como matéria prima a trabalhos posteriores, sendo não somente resultado, mas também condição do processo de trabalho. Todas as espécies de trabalho manipulam um objeto já filtrado pela atividade humana (as únicas exceções são o extrativismo, a caça, a pesca e a agricultura quando produzida na terra virgem). Logo, os frutos do processo de trabalho incorporam outros valores de uso, advindos de trabalhos anteriores (MARX, 2013).

Nas relações sociais capitalistas o trabalho é estranho ao sujeito que trabalha, pois, separado dos meios de produção, é compelido a vender sua força de trabalho ao capitalista, que controla seu processo de trabalho. Para compreender com mais vagar de que maneira se dá esta transição na produção da vida humana Wood (1998), com base nos estudos de Marx, resgata as origens agrárias do capitalismo. Cabe chamar a atenção para o fato de o capitalismo ter nascido no campo, diferentemente do que é apregoado na cultura ocidental – que a origem das relações capitalistas é urbana.

<sup>10</sup> Segundo Fernandes (1999), o conceito de **agricultura camponesa** combina as características da chamada agricultura familiar com processos de transformação provocados pelas novas formas de luta e de organização camponesa. A expressão **agricultura familiar** apresenta dois limites importantes: o primeiro deles é que esta vem sendo utilizada também **para indicar a agricultura capitalista, só que de novo tipo; o segundo é que não inclui em seu conceito** as ocupações não-agrícolas que passam a representar uma parcela considerável dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Ademais, corroboramos com sua defesa de que caberá aos próprios sujeitos sociais de um novo modelo de desenvolvimento do campo sua autonomização, como parte da construção de sua identidade econômica, política e cultural. Portanto, mesmo cientes da polêmica que há em torno do conceito de camponês no que se refere às várias relações de trabalho do campo brasileiro, utilizamos este conceito por ser a denominação defendida pelo MST. Segundo Kolling e Molina (1999, p. 17-18). “[...]ao tratar o conceito de camponês é presente o recorte de classe o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo: fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis ou estancieiros. As palavras exprimem as diferentes classes sociais; possuem significado histórico e político que perpassam as principais lutas de resistência camponesa do Brasil, como Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, Ligas Camponesas e MST”.

A autora explica que por muitos milênios os seres humanos proveram suas necessidades por meio do trabalho com a terra e que por um período mais ou menos similar estiveram divididos entre os que trabalhavam e aqueles que se apropriavam dos produtos do trabalho. Como em todas as sociedades antes do capitalismo, os produtores tinham acesso direto aos meios de produção, e a expropriação do excedente econômico era feita pela coerção direta exercida pelos senhores rurais e/ou Estado. Até o século XVII, o excedente da produção era comercializado sem os imperativos do mercado, da acumulação e da competição.

O princípio dominante do comércio, em todo o lugar era ‘lucro por meio da venda’, ou ‘comprar barato para vender caro’. Comprando barato num mercado, vendo caro em outro. O comércio internacional era essencialmente ‘carrying trade’, com os comerciantes comprando bens em um lugar para serem vendidos com lucro em outro [...] O camponês médio produzia não somente suas próprias necessidades alimentares mas também outros artigos corriqueiros como tecidos de que necessitavam. Eles podiam levar seus excedentes para os mercados locais, onde eram trocados por outros produtos. E produtos agrícolas até podiam ser vendidos em mercados mais distantes. Mas também nesses casos os princípios do comércio eram aqueles aplicados aos produtos manufaturados (WOOD, 1998, p. 15-16).

A Inglaterra neste período reunia condições peculiares, tanto econômica quanto politicamente. Havia coesão militar e política, uma concentração do poder no Estado central, possuía uma rede importante de estradas e vias marítimas, vivia uma alta concentração da terra. Tal contexto somado aos processos de arrendamento (aluguel de terras para arrendatários) e cercamento (expropriação de terras), dariam origem ao surgimento de novas formas de apropriação do excedente, formas pautadas em relações econômicas. Os arrendatários eram compelidos a produzir mais barato para poder pagar o aluguel da terra, intensificando a competição dos preços dos produtos agrícolas dentro do próprio território inglês. Essa intensificação gerava para esses camponeses o aumento da autoexploração, ou então, os fazia perder a terra; enquanto que entre os proprietários de terra promoveu a ideia de melhoramento. Wood (1998) destaca esse conceito como fundamental para compreender como a terra de trabalho ia se tornando terra de negócio<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Apesar de esses conceitos serem elaborados por Martins (1980) para explicar os conflitos no campo brasileiro, estes servem para compreender a relação estabelecida com a terra pelos trabalhadores em contraposição com a relação estabelecida entre esta e os capitalistas. Terra de trabalho refere-se a uma relação que tem na terra o meio de produção para a atividade agrícola, “não é propriedade capitalista, é propriedade do trabalhador” (MARTINS, 1980, p. 59). A terra de negócio, por sua vez, possui a função de explorar força de trabalho.

Melhoramento consistia no cultivo visando o lucro (seja pelo cercamento ou pela supressão do desperdício<sup>12</sup>), e foi alvo de interesse dos principais cientistas da Inglaterra membros da Royal Society, como Robert Boyle e Isaac Newton, engrenando novas formas e concepções de propriedade. Pautado no desenvolvimento de novas técnicas agrícolas, o melhoramento implicava na eliminação de antigos costumes que pudessem atrapalhar a produtividade. Dentre esses costumes estavam a forma com a qual os camponeses lidavam com a terra e administravam a produção. Para estes, a base de suas práticas agrícolas era a preservação da comunidade camponesa. Importava conservar a terra, partilhar o uso da terra (sempre que necessário), bem como o excedente não apropriado pelo Estado por meio dos impostos era por vezes dividido entre os membros da comunidade. Tais práticas deviam ser extintas na perspectiva do melhoramento, principalmente as práticas que relativizassem o direito à propriedade da terra. Problematizaram o acesso à terra dos pequenos camponeses que não possuíam domínio inequívoco, pautando-se nas ideias de Locke, cuja teoria tinha como pilar a defesa em torno da propriedade privada como um direito natural não para a produção, mas pela exploração produtiva combinada com a exploração. Intensificaram-se as práticas de cercamento no território inglês, desembocando revoltas nos séculos XVI e XVII e tencionando a Guerra Civil Inglesa (WOOD, 1998).

A combinação entre a dinâmica de crescimento autossustentado, do processo de acumulação, expansão e expropriação (com a criação de uma massa de expropriados) é o que possibilitou, segundo Wood (1998), o surgimento do capitalismo. A dependência que foram estabelecendo os arrendatários com o mercado e a reorganização produtiva sob os ideais do melhoramento, também contribuíram para o desenvolvimento desse sistema. No capitalismo, consolidou-se a expropriação do trabalho excedente por meios puramente econômicos, agora que os produtores se encontravam na situação de expropriados e precisam vender sua força de trabalho para produzir e reproduzir sua existência.

O capitalista paga, por exemplo, o valor da força de trabalho por um dia. Portanto, sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria – por exemplo, um cavalo- que ele aluga por um dia, pertence-lhe por esse dia. O comprador da mercadoria pertence o uso da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho, ao ceder seu trabalho, cede, na verdade, apenas o valor de uso por ele vendido [...] Mediante a compra da força de trabalho, o capitalista

<sup>12</sup> Este desperdício não se referia somente ao aumento do aproveitamento da produção, estendeu-se a ideia de melhoramento de forma tão generalizada de modo que as terras, inclusive fora da Inglaterra, que não seguissem esse padrão intensificado de produção, que não gerassem lucro, deveriam para os adeptos de essas ideias serem ocupadas, como as terras dos indígenas nas Américas.

incorpora o próprio trabalho, como fermento vivo, aos elementos mortos que constituem o produto e lhe pertence (MARX, 2013, p. 336-337).

O não pertencimento de seu produto faz da relação do trabalhador com o resultado de seu trabalho uma relação estranhada. Esse estranhamento se dá também em relação à sua atividade produtiva e, ao não ter propriedade sobre o sentido de seu trabalho, estranha sua própria condição de ser social e sua relação com outros seres humanos. O trabalhador se torna coisa pelo processo de trabalho no capitalismo e vê a si e aos outros igualmente enquanto coisa (MARX, 2008).

Se o trabalho é mercadoria, o homem é também visto como coisa. Pouco importam suas condições de existência, pouco importa sua vida, sua subjetividade. Somente importa ao capitalista que a “mercadoria trabalhador” esteja em bom estado, que seja capaz de gerar valor pelo trabalho ao transformar a natureza e o trabalho morto (trabalho objetivado). Porém o exercício da prática capitalista se confronta com a materialidade do real: o homem não é concretamente coisa: a ele pertence uma existência objetiva e subjetiva, cuja força age como vetor que produz história e concorre com as vontades e determinações do capitalista. Ainda que isso ocorra, a situação do trabalhador é sempre muito desfavorável em relação ao capitalista, independente da progressão da riqueza ou do seu declínio na sociedade: ou o trabalhador é na melhor das hipóteses compelido ao sobre trabalho, ou na pior delas, vive a redução do salário (MARX, 2008).

## 2.2 A ARTICULAÇÃO CAMPO E CIDADE NO CAPITALISMO: AS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO RURAL EM UM PAÍS CAPITALISTA PERIFÉRICO

O caráter do trabalho no campo assiste, com o advento do capitalismo, profundas modificações na forma com que se constitui seu processo. As elaborações de Ellen Wood (1998) sobre o surgimento agrário do capitalismo nos trouxeram pistas importantes para compreender e identificar tais modificações. A primeira e mais fundamental é a relação do ser humano com a terra, que deixa de ser uma relação pautada no processo de trabalho para ser uma relação de propriedade vinculada à acumulação, expropriação e exploração do trabalho alheio.

Segundo Ribeiro (2010) muitos estudos, pautados apenas sob esse aspecto para estudar as relações de trabalho no campo, não foram capazes de apreender essas relações de forma verdadeiramente materialista e dialética. Ancorada em Pérez (2001) *apud* Ribeiro (2010)

explica a chamada crise do mundo rural, residente em uma concepção que associa o desenvolvimento à superação do atraso do passado, identificando o campo enquanto elemento arcaico a ser deixado para trás. O alcance da modernização seria, portanto, a passagem da agricultura para a urbanização. Essa concepção de modernização chega a ser reafirmada em estudos marxistas que desconsideram o campesinato enquanto um sujeito político coletivo, pois estaria fadado à proletarização e todo o meio rural e os trabalhadores rurais destinados ao desaparecimento com o processo de industrialização.

Francisco de Oliveira (2003) traz a crítica em seu texto “O ornitorrinco” as formulações que acabam por desconsiderar elementos específicos das economias periféricas, como a dos países latino-americanos. Essa reflexão ajuda-nos a pensar que antes e combinado à subordinação no desenvolvimento da relação cidade x campo, estariam as distorções provocadas pela divisão internacional do trabalho e articulação dos interesses internacionais. Logo há também, ao mesmo tempo, uma subordinação de cidade e campo brasileiros, e de outros países que possuem sua economia sustentada pela agropecuária e exportação de matéria prima. Para promover essa reflexão o autor recorre ao conceito de subdesenvolvimento:

Ele revela, pelo prefixo “sub”, que a formação periférica [...] tinha um lugar numa divisão do trabalho capitalistas [...] Mas não é etapista no sentido tanto stalinista quanto evolucionista, que no fundo são a mesma coisa[...] mas basicamente as formas irresolutas da questão da terra e do estatuto da força de trabalho, a subordinação da nova classe social urbana o proletariado, ao Estado, e o “transformismo” brasileiro, forma da modernização conservadora, ou de uma revolução produtiva sem revolução burguesa (OLIVEIRA, 2003, p. 128-131).

No Brasil, a articulação campo-cidade carrega a experiência de um desenvolvimento econômico periférico, cuja compreensão é basilar para entender o lugar do camponês nas relações sociais de produção capitalistas. Vendramini e Tiriba (2014) salientam que todo modo de produção contém os resquícios de antigas formas de produzir a vida social. Estas se tornam dependentes às novas formas, mas não desaparecem necessariamente. As autoras, debruçando-se nas elaborações de Thompson, explicam que não devem ser feitas generalizações a partir da experiência inglesa para compreendermos a constituição do processo capitalista e a constituição de suas classes. Realizar este movimento implica fazer

[...] uma reconstrução histórica que considere as particularidades de cada espaço/tempo [...] sem desconsiderar as determinações gerais do modo de produção capitalista [...] perceber as formas peculiares como os sujeitos

sociais participam, de forma ativa, nos processos da produção da existência (VENDRAMINI; TIRIBA, 2014, p. 62).

Se o que medeia a constituição das classes, é a experiência, compreender as distintas experiências torna-se fundamental, em nosso caso, o processo de incorporação da economia brasileira à capitalista mundial, e como esta incorporação reverberou no agrário brasileiro. A saída do colonialismo, a passagem e o desenvolvimento do capitalismo no Brasil ocorre, segundo Florestan Fernandes (2006), em três etapas: i) eclosão de um mercado capitalista moderno; ii) formação e expansão do capitalismo competitivo; iii) fase de irrupção do capitalismo monopolista.

A primeira delas consiste na transição do modelo neocolonial e compreende desde o momento da abertura dos portos brasileiros até meados do século XIX. Seu desenvolvimento se pautou em uma articulação entre o mercado interno e externo (com destaque para a Inglaterra, que mantinha a hegemonia econômica até então). Essa relação era responsável por injetar no país fortes dinamismos externos e preparar o Brasil para absorver estruturas econômicas capazes de produzir as relações capitalistas de produção (FERNANDES, 2006).

A base desse processo se deu no âmbito das cidades e teve no campo e no sistema de produção escravista um aliado. Com isso, o urbano passou a monopolizar as funções de centro estratégico de reaplicação do excedente econômico e de foco para a integração do mercado interno. Neste primeiro período, portanto, já se vê a gestação de uma marginalidade destinada ao rural, que acaba por se agravar na etapa seguinte. Marginalidade seletiva, pois estas articulações se constituíram em acordo com a burguesia agrária que tratou de se beneficiar desse desenvolvimento, ainda que isso pudesse significar uma sobreposição da cidade ao campo (FERNANDES, 2006).

Em 1850 é estabelecida a Lei de Terras no Brasil, caracterizada por Martins (1981) de “cativo da terra”. Esta lei criou um instrumento legal e jurídico para efetivar esse monopólio das terras, favorecendo grandes fazendeiros e dificultando o acesso à terra aos trabalhadores pauperizados. A partir de então, configura-se a segunda etapa destacada por Fernandes (2006), denominada formação e expansão do capitalismo competitivo.

O mercado moderno precisou se aprofundar para que pudesse ingressar na era concorrencial, expandindo em tamanho, intensidade e financeiramente. Esta fase, compreendida entre o último quartel do século XIX até 1950, consolidou a economia urbano-comercial e assistiu à primeira transição industrial. Fernandes (2006) indica que, ao contrário do que muitos sociólogos chegaram a afirmar sobre o desenvolvimento capitalista no Brasil, o

regime escravocrata não foi empecilho para esse processo. Na verdade, configurou-se enquanto uma condição:

A existência de uma grande massa de excluídos (por causa da escravidão, inatividade forçada e da pobreza geral) permitiu converter a urbanização em um processo ultra seletivo e concorreu para estabelecer uma ligação direta entre a escravidão e o desenvolvimento do capitalismo comercial dentro do país (FERNANDES, 2006, p. 228).

Logo, só os setores das rendas altas, ou os de baixa renda vinculados ao eixo urbano-comercial puderam participar dos dinamismos do crescimento do capitalismo. Em outras palavras, a revolução urbana no Brasil significou lançar o “peso” do crescimento à força de trabalho escrava e ao excedente econômico por ela gerado. Os escravos no campo produziram a riqueza, mas quem de fato se apropriou das “vantagens” prometidas na independência foram os centros urbanos, especialmente a burguesia nele residente. Este fato explica a desigualdade econômica, infraestrutural e legal que foi se afirmando nos séculos seguintes entre campo e cidade. O que era na fase anterior uma gestação vai sendo enraizado no processo da formação social brasileira, e aos poucos, irreversível dentro do modo de produção capitalista (FERNANDES, 2006).

O crescimento do mercado provinha do incremento das populações urbanas de origem nativa ou estrangeira que buscavam trabalho livre nas cidades. Quando a urbanização se acelerou, a força de trabalho nativa se mostrou insuficiente para ocupar os postos de trabalho gerados pelo novo modelo (considerando-se que o contingente populacional composto pelos escravos devia se manter na violenta e irrestrita exploração). A imigração não só resolveu esta questão como proporcionou uma aproximação importante entre o Brasil e a Europa, viabilizando recursos técnicos e financeiros (FERNANDES, 2006).

Segundo Alentejano (2012), esse processo deu origem a coexistência de diversas formas de trabalho no campo que, combinadas, constituíram o perfil do campesinato brasileiro. O trabalho escravo de índios e negros africanos, forma de exploração predominante até então, articulava-se ao trabalho livre a partir de diferentes relações estabelecidas com a terra e com aqueles que se apropriavam do excedente de seu trabalho. Surgiram os agregados, que subordinados diretamente ao proprietário da terra, vendiam sua força de trabalho em troca de moradia e cumpriam outras diversas tarefas aos seus patrões como a de jagunço. Por outro lado, os posseiros (campesinato livre) dariam origem ao trabalho familiar e também às múltiplas formas de trabalho coletivo (mutirões, puxirões). Gestaram-se também relações ancoradas no processo de resistência à escravidão, materializadas na presença dos quilombolas.

O desenvolvimento do Brasil fora induzido de forma a adaptar sua economia aos dinamismos econômicos dos países centrais estabelecendo e enraizando uma relação de dependência ao capital internacional. Parte dessas adaptações se deu com a diluição das barreiras existentes entre a produção agrária e a industrial, irradiando as relações de trabalho, mercado e produção urbanas para o campo. Isso foi feito transformando a propriedade agrária e a organização da produção nas áreas mais dinâmicas, desenvolvendo uma agricultura comercial voltada para o mercado interno e incorporando o trabalho agrícola, de criação ou mineração às relações de mercado (FERNANDES, 2006).

Desse modo, a concorrência entre os países que disputavam a hegemonia se alimentaria de um maior controle sobre as periferias e do investimento dos países mais ricos em criar mercados nacionais concorrentes onde pretendessem influenciar.

Isso exigia que, ao lado do esquema inicial de importação e exportação, se organizassem outros esquemas simultâneos de intervenção comercializada nas economias periféricas (na esfera dos serviços públicos e da estrutura das cidades, na rede de comunicações e de transportes, na transplantação de imigrantes, na preparação de planos de colonização e de expansão da agricultura comercial ligada ao comércio interno, na substituição da produção artesanal pela produção manufatureira, na introdução de novos padrões de ensino, de utilização dos recursos humanos e de estilo de vida, na transferência das tecnologias que tornassem tudo isso viável, etc.) (FERNANDES, 2006, p. 234).

O campo é atingido por esse processo por meio da universalização do trabalho livre, pela irradiação do mercado moderno e sendo agente das duas articulações fundantes do capitalismo competitivo brasileiro: o convívio entre as formas arcaicas e modernas de produção e na relação estabelecida entre o complexo econômico agrário-exportador e as economias capitalistas centrais. O trabalho escravo persistiria até o final do século XIX. Mais tarde, o esgotamento do sistema escravista provocaria o estabelecimento de novas formas de relações de trabalho no campo, e a expansão de outras já existentes. Dentre estas se destaca a parceria, onde parte do excedente é repassado ao proprietário como pagamento da renda da terra<sup>13</sup>. Dentre as novas relações destaca-se o colonato, onde o trabalhador recebia uma quantia fixa pelo contrato do cafezal sob seus cuidados e uma quantia variável por área colhida (FERNANDES, 2006).

<sup>13</sup> Foladori (2001) define *renda da terra* como a retribuição que recebe o proprietário de terra por permitir a inversão de capital em sua propriedade.

Segundo Fernandes (2006), a passagem do capitalismo concorrencial para o monopolista não foi um caminho fácil até para as economias centrais. Afinal, além da modernização tecnológica, uma concentração de renda per capita, concentração demográfica elevada e um controle efetivo do Estado pelas burguesias nativas, era necessário que os países possuísem capital incorporado ou incorporável ao mercado financeiro e demonstrassem crescimento do crédito e do consumo.

Após 1918, a dificuldade de estabelecimento destes critérios aliava-se a tensão exercida pelo processo da Revolução Russa de 1917, cuja repercussão promoveu maiores obstáculos em relação à instauração da estabilidade política necessária ao novo modelo. Inicialmente, somente Canadá, Austrália e África do Sul tinham condições, dentre os países periféricos, de reestruturarem suas economias por si só. O restante das periferias participou da única estratégia viável: uma penetração segmentada de alocação de recursos materiais e humanos, ou de controle econômico. Assim se instalaram as grandes corporações, e sua feitura relacionava-se não às economias centrais diretamente, mas ao império econômico dessas corporações (FERNANDES, 2006).

Com a crise de 1929, as nações hegemônicas passaram a concorrer entre si para fornecer incentivos financeiros às periferias. Nesse momento, mais do que uma estratégia econômica, tal investimento possuía uma grande importância política no sentido de “isolar ameaça comunista”. Sob o mote “sem estabilidade política não há cooperação econômica” (FERNANDES, 2006 p. 254), incentivos e projetos foram promovidos para garantir esta estabilidade:

[...] projetos de assistência, uns econômicos, financeiros ou tecnológicos, outros policial-militares, educacionais, sindicais, de saúde pública ou hospitalares. Etc. A função de tais projetos é diretamente política: acima de seus alvos explícitos, o que eles visam é a súbita elevação do poder de decisão e controle das burguesias e dos governos pró-capitalistas das nações periféricas (FERNANDES, 2006 p. 254).

A irrupção do capitalismo monopolista dependente no Brasil foi marcada por dois momentos cujos desdobramentos norteariam seu desenvolvimento: o primeiro deles é no período após a Primeira Grande Guerra e o segundo na década de 1950. De início, filiais e concessionárias de grandes corporações estrangeiras espalham-se pelo território envolvendo diferentes áreas: produção de energia, exportação de produtos agrícolas ou derivados industrializados, duráveis e semiduráveis, carnes, minérios, projetos de desenvolvimento agrícola e urbano, e etc. Essa “modernização” secundarizou os resquícios igualitários,

democráticos da ordem social competitiva, que operavam como obstáculos ao modelo monopolista. Isso, na periferia, ocorreu de maneira muito mais abrupta, impedindo uma conciliação entre democracia, capitalismo e autodeterminação (FERNANDES, 2006).

A década de 1950 seria marcada pela segunda fase de irrupção do capitalismo monopolista, momento em que o Brasil não iria somente concorrer por intensificar as relações de mercado em seu interior como também incorporaria o crescimento desse modelo a nível mundial, aparecendo enquanto um dos polos mais dinâmicos na periferia. Para que isso acontecesse, combinaram-se a decisão interna em aceitar as determinações e receber os projetos e recursos (com todas as consequências que isso acarretaria, mais precisamente, “aceitar” sua subordinação às nações hegemônicas); e a decisão externa de investir no país. É importante salientar que Fernandes (2006) narra e analisa este panorama dando relevo ao fato de que esta “decisão interna” coube à elite brasileira, à burguesia, diante da necessidade de reestruturar economicamente o país de forma a manter-se no comando político do mesmo.

A burguesia brasileira obtém sucesso porque conseguiu a unificação dos diversos setores econômicos que constituíam essa classe. Mas a estratégia fundamental foi a conversão do Estado em um eixo da recomposição do poder econômico, social e político burguês, estabelecendo uma relação direta entre dominação, exercício do poder político de classe e livre utilização do poder político estatal daí resultante (FERNANDES, 2006).

Para coroar a análise do processo da formação social brasileira, no sentido do impacto da irrupção do capitalismo monopolista dependente, um processo marcado pela reformulação e reestruturação econômica, social e política, é mister relevar a indução vinda de fora do país de modo a integrar o Brasil ao novo padrão de relação capitalista no mundo. Não se fez o percurso econômico, demográfico, tecnológico, social, cultural e político percorrido pelas economias centrais. Os elementos do novo modelo (monopolista) ao serem introjetados “artificialmente” fizeram coexistir o “moderno”, “antigo” e o “arcaico” (FERNANDES, 2006). Não somente por terem sido fruto de uma indução, mas também por esta variedade de formas econômicas em coexistência serem funcionais ao êxito do capitalismo dependente. Isso acarretou a associação de velhas e novas iniquidades econômicas, atraindo velhos e novos descontentamentos sociais e políticos, um desenvolvimento mais desigual e mais perverso do que aquele produzido no bojo das economias centrais.

Com o processo de modernização da agricultura, houve a expansão do assalariamento temporário, os chamados boias-frias. Isso ocorreu, pois nem todas as atividades (culturas) viveram a modernização da mesma forma e no mesmo ritmo, o que justificou essa expansão. Por outro lado, houve áreas em que o processo de mecanização provocou uma significativa

diminuição dos postos de trabalho permanentes. Como resultado da expansão da fronteira agrícola e da criação de assentamentos rurais<sup>14</sup>, também aumentou o número de camponeses autônomos (posseiros e pequenos proprietários), além do surgimento do trabalho familiar integrado e subordinado ao agronegócio, a quem fornecem matérias-primas. As agroindústrias “ditam o padrão produtivo e impõem preços e outras condições de produção que tornam esses trabalhadores subordinados econômica e socialmente a elas” (ALENTEJANO, 2012, p. 757). É interessante notar que esta forma de trabalho é utilizada nas atividades que oferecem maior risco ao trabalhador, de modo que o capitalista se livra de encargos trabalhistas (criação de pequenos animais e o plantio de frutas, verdura, legumes, fumo etc.).

Enquanto o operário aparece vendendo sua força de trabalho e o fruto de seu trabalho é apropriado pelo capitalista, no campo “a exploração do trabalho é um problema que aparece num segundo plano, muitas vezes embutida na propriedade e por ela escamoteada” (MARTINS, 1980, p. 12). No entanto, ainda que diversas as formas de trabalho, todas se encontram submetidas à exploração e são atingidas pelo processo de expropriação exercido pelo capital “o que nos permite dizer que são parte da classe trabalhadora, em confronto aberto ou latente com as classes dominantes do campo” (ALENTEJANO, 2012, p. 758).

O quadro clássico do capitalismo mostra o capital se expandindo à custa da expropriação e da proletarianização dos trabalhadores do campo, processos que se retroalimentam. No Brasil, há um agravamento dessa situação porque o capital se expande no campo, mas não necessariamente proletarianiza o trabalhador (MARTINS, 1980). Combinada à relação de assalariamento (situação mais similar entre o trabalhador urbano e o rural), se tornou forte a presença no campo da agricultura familiar. Esse agricultor vive uma situação contraditória, pois ao mesmo tempo em que é proprietário de seu meio de trabalho (a terra) é um trabalhador que:

[...] responde pela sua subsistência e de sua família com quem partilha o trabalho na lavoura, mas que, ao fazer os cálculos dos gastos na produção, [...] não considera nem o seu trabalho nem o de sua família (RIBEIRO, 2010, p. 114).

A situação da propriedade rural é marcada pelo conflito entre proprietários capitalistas e proprietários familiares. Enquanto para os primeiros a terra é *terra de negócio* (para exploração, especulação), os trabalhadores centram sua concepção de direito de propriedade na

<sup>14</sup> Segundo Leite (2012, p. 109) expressão assentamento rural esteve vinculada a dois aspectos no Brasil “por um lado à atuação estatal direcionada ao controle e à delimitação de um novo ‘espaço’ criado e, por outro, às características dos processos de luta e conquista da terra empreendida pelos trabalhadores rurais”.

função social que se dá à terra (*terra de trabalho*). A relação entre homem do campo e a terra passa por elementos até mesmo religiosos. Para o lavrador, a terra é de quem nela trabalha, a terra é uma “dádiva de Deus” destinada ao seu sustento e de sua família “uma parte dos expropriados ocupa novos territórios, reconquista a autonomia do trabalho, uma traição às leis do capital” (MARTINS, 1980, p. 17).

Quando falamos em questão agrária no Brasil, o problema mais evidenciado é a concentração fundiária. Para José de Souza Martins, referência nos estudos da questão agrária, a crise estrutural do Brasil agrário possui duas expressões: “a universalização jurídica da propriedade privada da terra pela Lei de Terras de 1850 e a implantação completa do trabalho livre pela Lei Áurea de 1888” (MARTINS, 1973, p. 14). A primeira porque instrumentaliza legalmente a concentração fundiária, a segunda por ter significado na prática um reajustamento do capitalismo dependente para preservar a exportação de produtos tropicais.

Segundo o Censo Agropecuário de 2017, apenas 0,3% do total de estabelecimentos agropecuários concentravam 47,5% de terras do país. Com este quadro, a terra está cada vez mais inacessível para aqueles que desejam nela trabalhar. A concentração tem seu cerne na violenta expropriação de terras de trabalhadores pelos capitalistas. Expropriação fundamental para que se crie condições de modo a explorar o trabalhador expropriado. Este, agora sem ter onde morar e produzir seu próprio alimento, irá vender sua força de trabalho ao preço que o capital estiver disposto a pagar.

Oliveira (2003) traz uma descrição precisa sobre o resultado da conformação capitalista no Brasil donde podemos apreender os elementos desiguais que se retroalimentam constituindo um todo orgânico. Ao contrário da ideia de que o Brasil seja ou possa ser uma país “emergente” ou “em desenvolvimento” sua estrutura, sua fisiologia é, em suas relações internas e externas, composta por disparidades e aniquilações:

Como é o ornitorrinco? Altamente urbanizado, pouca força de trabalho e população no campo, dunque nenhum resíduo pré-capitalista; ao contrário, um forte agrobusiness. Um setor industrial da Segunda Revolução industrial completo, avançando, tatibitate, pela terceira revolução, a molecular-digital ou informática. Uma estrutura de serviços muito diversificada numa ponta, quando ligados aos estratos de altas rendas, a rigor, mais ostensivamente perdulário que sofisticado; noutra, extremamente primitivo, ligado exatamente ao consumo dos estratos pobres. Um sistema bancário ainda atrofiado, embora acapara uma alta parte do PIB - % -, quando se o compara internacionalmente. Em termos da PEA ocupada, fraca e declinante participação da PEA rural, força de trabalho industrial que chegou ao auge na década de setenta do século passado, mas decrescente também, e explosão continuada do emprego nos serviços. Mas esta é a descrição de um animal cuja “evolução” seguiu todos os passos da família! Como primata ele já é

quase homo sapiens! Parece dispor de “consciência”, pois democratizou-se há já quase três décadas. Falta-lhe, ainda, produzir conhecimento, ciência e técnica: basicamente segue copiando, mas a decifração do genoma da xylella fastidiosa mostra que pode não estar muito longe de certos avanços fundamentais no campo da biogenética; espera-se apenas que não resolva autoclonar-se, perpetuando o ornitorrinco. Onde é que está falhando a “evolução”? Na circulação sanguínea: a alta proporção da dívida externa sobre o PIB demonstra que sem o dinheiro externo, a economia não se move (OLIVEIRA, 2003, p. 133).

A complexidade do processo de desenvolvimento desigual e combinado e a (de)formação das relações de trabalho no Brasil são contempladas por uma noção ampliada de classe trabalhadora<sup>15</sup>, desenvolvida pelo sociólogo Ricardo Antunes (2000, p.102-104), englobando:

[...] o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, *part time*, o novo proletariado dos Mc Donald’s [...], os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas liofilizadas [...] os trabalhadores da ‘economia informal’ [...] além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, fase de expansão do desemprego estrutural.

Portanto, a condição de dependência estrutural econômica e política do Brasil se nutre da superexploração dos trabalhadores<sup>16</sup>, exigindo portanto, que a defesa dos direitos esteja aliada à perspectiva de uma necessária profunda transformação social, que, inclusive, extrapole suas fronteiras.

<sup>15</sup> Aqui, apenas pinçamos alguns elementos centrais para a tessitura da pesquisa em tela. Entretanto, reconhecemos que o debate da sociologia do trabalho é absolutamente amplo e exige um aprofundamento que não foi possível desenvolver devido aos limites de tempo e recorte de uma dissertação.

<sup>16</sup> O conceito de superexploração foi desenvolvido por Marini e visa, segundo Marques (2013, p. 48), “[...] lançar a luz sobre a ‘legalidade específica’ do modo com a produção e a circulação de capitais se configuram nas formações sociais latino-americanas, em contraposição às formas de funcionamento do modo de produção capitalista nas economias centrais”. É, portanto, intrínseco à noção de dependência: “[...] o fundamento da dependência é a superexploração do trabalho” (MARQUES, 2013, p. 48). Segundo Marini (2000) *apud* Marques (2013) a apropriação do tempo de trabalho excedente pode ocorrer pela ampliação da jornada de trabalho; da intensidade do trabalho e pela conversão do fundo de consumo do trabalhador em fundo de acumulação do capital. Ainda que sejam pagas horas extras e haja elevação do salário, o tempo de vida do trabalhador é reduzido por este não conseguir repor as horas de descanso necessárias para se recompor mental e fisicamente. Seu salário limita-se a compensar apenas uma parte dos anos futuros apropriados com as jornadas de trabalho redobrado.

### 2.3 ONTOLOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO DOS HOMENS E MULHERES DO CAMPO

Como vimos, o gênero humano guarda especificidades em relação ao modo que produz sua vida. Essas especificidades trazem pressuposições ao processo de formação e educação, pois enquanto os outros animais garantem sua existência naturalmente, o ser humano necessita estar constantemente produzindo sua existência material e imaterialmente.

Para existir, precisa em um primeiro momento, ter condições objetivas para tal. Portanto são os produtos do trabalho que possibilitarão que o homem se alimente, proteja-se do frio e das intempéries naturais e assim possa sobreviver. Na medida em que se complexificaram as criações humanas ao longo de milhares de anos, novas necessidades surgiram para além daquelas restritas à sobrevivência, construíram e aperfeiçoaram instrumentos de caça e pesca, desenvolveram a agricultura e a pecuária. Os processos que implicam a garantia de sua subsistência material com a produção de bens materiais estão incluídos na categoria de *trabalho material* (SAVIANI, 2013).

No entanto, a concretização do processo de trabalho depende de sua composição ideal, ou seja, toda ação humana pressupõe o pensamento que inicia e orienta essa atividade. Para que o planejamento se estruture e se efetive, o homem precisa conhecer “as propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (SAVIANI, 2013, p. 12). O conhecimento desses mundos, na medida em que se torna uma preocupação direta, constitui outra categoria de produção: o *trabalho imaterial*. É nesta categoria que se encontra o trabalho educativo.

Dentre os processos de trabalho imateriais há aqueles em que produção e consumo ocorrem separadamente (produção de um livro, objeto artístico) e aqueles em que tais processos se dão simultaneamente. Como o ensino implica na presença do professor e do aluno, o trabalho educativo – que não se reduz somente ao ensino, mas nele reside importante momento de sua produção – possui esta última configuração. Segundo Saviani (2013, p. 12) “a aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)”. Esta afirmação nos permite inferir que o produto do trabalho educativo não é o aluno, mas o processo de apropriação dos conhecimentos pelos educandos e, tem como objeto o conhecimento sistematizado.

Essa apropriação é que garantirá que todo ser humano possa exercer em plenitude sua humanidade, pois a hereditariedade genética não transmite cultura, elemento essencial à sua

existência. Logo, a educação é o processo por meio do qual cada sujeito aprenderá como andar, como comer, a vestir-se, como comunicar-se, etc.

Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base na natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013, p. 13).

Mas como produzir nos indivíduos a humanidade produzida historicamente? Uma humanidade constituída em milhares de anos? É a ESCOLA a responsável pela formação humana e pela disseminação do conhecimento. Entendemos que não será qualquer escola que cumprirá tal objetivo. Mas sim, uma escola verdadeiramente democrática e incluyente, como Gramsci pensava (a escola unitária) e para a qual Dermeval Saviani formula a sua Pedagogia Histórico-Crítica.

Neste trabalho, é a partir destes pensadores que localizamos a função social da escola. Disse decorre o entendimento do cuidado na seleção dos conteúdos que tenham a capacidade de expressar o desenvolvimento histórico percorrido pelas gerações anteriores. Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, professoras e professores comprometidos com a educação para a emancipação partem de alguns princípios para a seleção desses conteúdos. Duarte e Gama (2017) elencam três princípios norteadores para a seleção dos conteúdos escolares: relevância social do conteúdo, adequação às possibilidades sociocognitivas do aluno e objetividade como enfoque do conhecimento.

Relevância social pressupõe que o conteúdo esteja vinculado à explicação da realidade, que este ofereça subsídios para que o educando compreenda o contexto social em que está inserido de modo que seja capaz de intervir na realidade, transformando-a. Tomando como referência o desenvolvimento histórico produzido pela humanidade, Saviani (2007a) afirma ser a noção de *clássico* um importante balizador para que se distinga o que é prioritário e que é o secundário no processo de seleção dos conteúdos:

[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo (SAVIANI, 2007a, p. 16).

O princípio das possibilidades sociocognitivas do aluno trata de considerar o desenvolvimento atual do educando, suas possibilidades diante do que já sabe e o que pode vir a apropriar-se com a mediação do professor. Os conteúdos devem ser organizados ao longo do tempo-espço levando em conta a zona iminente de desenvolvimento do aluno e suas necessidades enquanto sujeito histórico<sup>17</sup>. Por fim, o princípio da objetividade dos conteúdos perpassa também pela noção do clássico, sendo o conhecimento que possui caráter universal e o mesmo tempo corresponda ao saber objetivo (enfoque científico) (DUARTE, GAMA, 2017).

Os conteúdos escolares na perspectiva do materialismo expressam a luta histórica para que a vida de cada indivíduo seja representativa do grau de liberdade já alcançado pelo gênero humano (DUARTE, 2018). *Liberdade* é aqui entendida como uma categoria que expressa a possibilidade irrestrita de domínio da natureza a partir do trabalho pelo ser humano baseado na consciência de suas necessidades naturais. Em outras palavras, expressa o fato de os seres humanos se tornarem livres pelo conhecimento da natureza, da cultura e dos processos históricos que a originaram.

Como todo processo de trabalho é mediado pelas relações sociais e pelas condições materiais que a constituem e a produzem simultaneamente, a forma como a humanidade se organizou, dividida em classes, provocou um acesso desigual (ou a total negação) à grande parcela dos homens a essa riqueza (cultural ou imaterial). Ao ser o conhecimento um meio de produção do processo de trabalho (não deixando de ser ao mesmo tempo objeto do trabalho educativo)<sup>18</sup>, e a natureza do sistema capitalista residir fundamentalmente na exploração dos trabalhadores e na expropriação de sua produção, as instituições escolares devem promover, na perspectiva da classe dominante, a reprodução das desigualdades sociais<sup>19</sup>, promover o acesso desigual à riqueza material (conhecimento). Logo, a apropriação do conhecimento é parte da

---

<sup>17</sup> Em relação à consideração das necessidades, os autores trazem a diferenciação em relação às “pedagogias do aprender a aprender”, que definem como princípio partir do interesse do aluno. Em que pese a dimensão subjetiva ser um elemento importante para o trabalho educativo, o ponto de inflexão proposto pela Pedagogia Histórico Crítica é: como deve o professor e a escola se relacionarem com os interesses e necessidades do aluno? Esta diferenciação reside nas dimensões materialista, histórica e dialética em que o termo necessidade está localizado. O aluno é entendido empírica (onde se expressa suas necessidades imediatas e observáveis) e concretamente (enquanto síntese das relações sociais). Enquanto síntese dessas relações situa-se uma sociedade que exige o domínio do conhecimento sistematizado (DUARTE, GAMA, 2017).

<sup>18</sup> Sobre a relatividade dos produtos e meios no processo de produção ver Marx (2013, p. 326-352).

<sup>19</sup> É importante chamar a atenção de que este não é o entendimento balizador deste trabalho, mas que a afirmação se refere a forma com que as classes dominantes atuam em relação a instituição escolar. Corroborando com Fernandes (2006), o agir dos homens é um agir de classe e, conseqüentemente, a história é tecida pelo resultado dessas (rel)ações, em outras palavras, mediada pela correlação de forças intra e entre classes. Logo, a escola, concretamente se efetiva como um espaço de disputa entre as classes, ainda que a hegemonia da classe dominante dê o tom desta disputa.

luta humana pela liberdade, assim como a luta pela terra, e pela socialização de todos os meios de produção, da riqueza produzida pelo conjunto dos homens historicamente.

Gramsci (1984), ao problematizar a proposta de reforma do governo fascista italiano para a educação, preocupou-se em analisar os interesses das classes dominantes que imbuíam tal reforma. No processo da revolução burguesa, diante da necessidade do rompimento com as formas anteriores de dominação (feudalismo), a classe burguesa interessava-se em defender o ensino tradicional na escola para que se pudesse romper com as ideias místicas e fantásticas que sustentavam o Estado aristocrático. Na medida em que a revolução burguesa se consolida, o esvaziamento do trabalho educativo torna-se constituinte do processo da ratificação do novo modo de ser, pensar e agir que interessava ao novo bloco no poder.

A concepção hegemônica de educação, ao não ter como substrato o processo de desenvolvimento histórico e as necessidades concretas dos indivíduos, não oportuniza o acesso ao conhecimento historicamente acumulado aos filhos da classe trabalhadora. Assim, acaba por perpetuar o estranhamento inerente ao trabalho no capitalismo, desconsiderar a cultura acumulada historicamente como riqueza imaterial, e avigorar a má distribuição da riqueza produzida pelo conjunto dos homens. Tal concepção tem no método pelo qual advoga seu “calcanhar de Aquiles”. Em vez de produzir a autonomia anunciada ao final do processo de ensino-aprendizagem, induz a formação de indivíduos incapazes de compreender sua essência na coletividade humana que não lhe foi transmitida. Ao deixar que os sujeitos construam “livremente” seus conhecimentos, o educando não se vê como sujeito coletivo e verdadeiramente autônomo, capaz de produzir cultura, de agir na história.

O caráter aparentemente paradoxal da condição de aprendiz está no fato que, para alcançar a liberdade na realização de um determinado tipo de atividade, o indivíduo precisa inicialmente ser destituído de sua liberdade, submetendo-se aos processos que ainda não domina quando tem início a aprendizagem; mas sua liberdade será reconquistada em um nível mais elevado, quando alcançar a autonomia na realização daquela atividade, por meio do domínio das operações por ela requeridas. Esse processo de conquista da liberdade, pela mediação da subordinação inicial àquilo que se pretende dominar, está presente na atividade humana desde a mais primitiva produção de instrumentos. Todos os clássicos do marxismo abordaram, de uma forma ou de outra, o caminho pelo qual o ser humano avançou no domínio da natureza, conhecendo e respeitando sua processualidade objetiva para colocar essa processualidade a serviço da satisfação das necessidades humanas [...] (GAMA, DUARTE, 2017).

No campo, um dos aspectos a ser considerado na constituição do trabalho educativo é a produção do estranhamento na escolarização dos sujeitos a partir da reiteração do padrão do

modo de vida urbano. Alves e Dayrell (2015) constatarem que a educação tem se constituído no meio rural como um caminho para que os jovens possam se afastar da trajetória de suas famílias e da cultura do campo, um meio para se tornarem “alguém na vida”. O acesso ao conhecimento é contraposto à produção da existência no campo, tomada enquanto referência de negatividade e desumanização e, ao mesmo tempo, produzindo uma percepção fetichizada do trabalho na cidade, apresentada como sinônimo de sucesso e liberdade do trabalho braçal.

A divisão social do trabalho tratou de diferenciar e hierarquizar o trabalho que não necessita de formação especializada (trabalho simples) em detrimento do trabalho que pressupõe essa formação (trabalho complexo). Também tem sido esta a razão da ausência de políticas que materializem a equidade ao acesso à educação no campo, pois em uma sociedade em que o trabalho e o sujeito que trabalha são mercadorias “quem trabalha na roça não precisa estudar”. Porém, se a exploração e a desumanização do homem do campo são expressões e condições de sustentação do sistema capitalista e sua lógica rege as relações de produção no campo e na cidade, não basta o estudo ou o refúgio na cidade para que o camponês se liberte das condições precárias em que está inserido. O “xis da questão” é a superação do modo de produção. É a retomada pela classe trabalhadora da riqueza historicamente por ela produzida.

O exercício do trabalho educativo no sentido da emancipação é contrário à produção do estranhamento, à produção do “sujeito mercadoria”. Tem a tarefa de possibilitar o empreendimento de relações econômicas, políticas, históricas e culturais. Tem a tarefa de produzir e ao mesmo tempo pautar-se na liberdade. Ao contrário da concepção hegemônica, de uma educação direcionada pelas necessidades do mundo do trabalho<sup>20</sup> a pedagogia histórico-crítica defende o acesso e a apropriação do conhecimento sistematizado na escola “pois ele pode se converter em força material, permitindo o desenvolvimento acerca das relações sociais de produção” (DUARTE, GAMA, 2017, p. 522).

Porém, ao defender essa premissa a teoria pedagógica em questão não pretende se contrapor ou negar a cultura popular e os saberes tradicionais, mas ressignificá-lo e enriquecê-lo em novas determinações. Segundo Gama e Duarte (2017), os saberes das comunidades e o conhecimento sistematizado precisam estar em movimento dialético, de forma que o acesso aos conteúdos clássicos, cuja essência está embebida em questões nucleares pertinentes a identidade humana, historicize e permita uma visão holística e aprofundada da cultura popular.

---

<sup>20</sup> Para a Pedagogia Histórico-Crítica, postular que o trabalho seja o princípio educativo não significa que o norteador desse princípio seja o trabalho assalariado calcado na extração de mais-valia, “mas sim a importância do trabalho para a construção histórica das possibilidades objetivas e subjetivas de liberdade para a humanidade” (GAMA; DUARTE, 2017, p. 527).

Neste contexto, acreditamos ser fundamental a forma com que Taffarel e Santos Júnior (2016) dialogam com os adeptos da perspectiva hegemônica na Educação do Campo (CALDART, 2004; KOLLING *et al.*, 1998). Apresentam acordos e desacordos entre a PHC e a referida perspectiva, considerando as necessidades e atuais condições da escola do campo. Segundo os autores:

Reconhecemos que a escola multisseriada é uma realidade na educação, no e do campo, que precisa ser superada. Entretanto, enquanto isto não acontece, não podemos deixar toda uma geração de crianças e jovens submetidas à negação completa do processo de escolarização. Deve ser entendida enquanto uma ação transitória rumo à garantia, de fato, do direito à educação para todos. Trata-se, portanto, da luta contra o capital e suas expressões na escola do campo, luta que se trava por dentro da escola capitalista com posicionamentos a favor da classe trabalhadora, o que implica em lutar contra o rebaixamento dos currículos escolares das escolas do campo. Trata-se de buscar a superação pela incorporação dos elementos positivos das pedagogias hegemônicas, a tradicional e a escolanovista (SAVIANI, 2011) para organizar uma pedagogia articulada aos interesses da classe trabalhadora, a Pedagogia Histórico-Crítica (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2016, p. 433).

Isso significa dizer que não basta somente ao camponês ter seu modo de vida valorizado e reconhecido na escola, precisa ter acesso à história dos camponeses brasileiros e do mundo, desenvolver sua consciência filosófica, compreender como transforma a natureza com seu trabalho e porque seu trabalho transforma a natureza. Qual o impacto que a produção sustentada por agrotóxicos pode causar a si e sua família, qual a relação deste impacto com a sua natureza biológica e a do ecossistema em que está inserido. Quais direitos possui, quais lhe foram negados e porque lhe foram negados.

Tanto quanto da História e Agroecologia, também precisa da Matemática, da Física e da Química, tornando-se capaz de criar novas formas de produzir sua vida, de compreender como a produção de sua existência implica na produção coletiva da existência e na História dos homens. Portanto, trata-se de oferecer, por meio do trabalho educativo, condições para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e para que o camponês protagonize seu presente e futuro, a partir da apropriação não só da trajetória de seus antepassados, mas da compreensão do caminho que fizeram e porque o fizeram. Reconhecer e dizer da cultura camponesa na escola, simplesmente reificando a superfície do cotidiano e do senso comum, de nada servirá à verdadeira libertação dos homens e mulheres do campo.

### 3 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Esta seção visa à explanação do arcabouço teórico do qual partir-se-á para analisar as políticas públicas de Educação do Campo no Brasil. Este movimento se faz necessário diante da convicção de que a concepção de Estado influencia diretamente na avaliação de políticas públicas em uma pesquisa, podendo ser consideradas independentemente das relações sociais de produção, determinadas ou amalgamadas por elas. Apresentamos o conceito de políticas públicas; as reformas no aparelho de Estado e nas políticas educacionais a partir dos anos 1990 e uma caracterização da “formação de novo tipo” empreendidas nos países dependentes para a conformação do consenso social.

#### 3.1 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS NA PERSPECTIVA GRAMSCIANA

A acepção de Estado do senso comum dicionarizado, como um agente ou instrumento que “paira” sobre os sujeitos partícipes da sociedade civil, impede o conhecimento de sua dinâmica mais complexa e profunda (MENDONÇA, 2014). Por isto, cabe um breve panorama das concepções que mais se fazem presentes nos estudos de política educacional, chegando à defesa da visão que ampara esta pesquisa, para que sejam percebidas onde estão inscritas as conclusões geradas por este estudo e seus desdobramentos políticos (MENDONÇA, 2014).

A matriz liberal teve sua concepção de Estado foi gestada em um contexto de enfrentamento à Igreja e à concepção de direito divino. A vinculação Direito-Natureza representou uma contribuição ao avanço do pensamento ocidental em direção à racionalização. Essa visão carrega em si a premissa de que o Estado emerge de um contrato social, atrelando e hierarquizando o “estado civil” sobre o “estado de natureza”. Estabelecido o pacto social entre os homens, este regularia a todos do mesmo modo. Contudo, esta acepção acaba por conceder ao Estado um status de entidade superior, separada dos homens que lhe criaram e que dele fazem parte. Também lhe confere status de Estado Sujeito, dotado de poder absoluto sobre os indivíduos (MENDONÇA, 2014).

Martins (2016), analisa os discursos, de Fernando Collor de Mello, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, e identifica esta relação de exteriorização entre Estado e Sociedade. Cita discursos de ex-presidentes que ilustram o uso do conceito liberal de Estado como agente autônomo, defendendo ou refutando ações que foram, na verdade, executadas por homens e mulheres. A funcionalidade dessa concepção tem sido, além

de ocultar os sujeitos e relações que dão a tônica da dinâmica das políticas públicas, justificar ajustes e cortes.

Em contraposição à matriz liberal de Estado emerge a matriz de cunho marxista, sustentada na crítica à ideia de “estado de natureza”. Essa matriz apresentou uma perspectiva histórica e social (portanto, passível de transformação), onde a sociabilidade humana residiria no lugar ocupado pelo indivíduo no processo de produção. Marx e Engels (1848) *apud* Mendonça (2014) localizam a origem do Estado na emergência da propriedade privada, tendo nascido da necessidade dos grupos expropriadores da riqueza coletiva afirmarem e manterem suas posses por meio de leis. Os pensadores o definem como um “comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 1848, p. 42 *apud* MENDONÇA, 2014).

Porém, a ideia do Estado enquanto instrumento de gestão da classe dominante acabou gerando distorções. Algumas correntes de pensamento marxistas chegam a abrir mão da dialética ao fazer interpretações mecânicas e deterministas do conceito de Estado crítico à matriz liberal, como se a existência desse Estado se desse exclusivamente para fazer cumprir os anseios da classe dominante: “Gestava-se assim, uma variante da matriz marxiana onde o Estado [...] erigia-se em Estado Objeto” (MENDONÇA, 2014, p. 32).

O executivo, o legislativo e o judiciário não são imunes às tensões presentes na sociedade civil. Porém, as ações desenvolvidas pelas três esferas de poder não respondem mecanicamente aos tensionamentos de uma ou outra organização social, são amalgamadas por conflituosas relações, podendo inclusive, dependendo da capacidade organizativa de um grupo, viabilizar demandas das classes subalternas (MENDONÇA, 2014).

Assim, ambas as concepções demonstram seu limite diante do objeto da Educação do Campo: uma proposta educativa protagonizada pelos movimentos sociais e que, ao longo das três últimas décadas, foi sendo transformada em política institucionalizada no Brasil. As visões que concebem o Estado enquanto sujeito e objeto - dotado de dinâmica própria, isento dos conflitos e relações sociais ou simplesmente, ressonante dos desejos mais escusos da burguesia expropriadora - não são capazes de explicar esse fenômeno. Ainda que as formações societárias se expliquem pela base econômica, não podem ser a ela reduzidas. Tal reducionismo implicaria a negação da ação política, cujos efeitos são capazes de potencializar a alteração da correlação de forças. Esta é, por sua vez, elemento fundamental a ser considerado perante a disputa de políticas públicas pelos movimentos sociais (MENDONÇA, 2014).

Corroborando com Mendonça (2014), são as formulações do pensador italiano Antônio Gramsci, as que melhor propiciam a compreensão do objeto em pauta:

Em sua acepção, o Estado não pode ser tomado como Sujeito, nem tampouco como Objeto, afirmando-se assim, isso sim, enquanto uma **condensação de relações sociais**, o que nos obriga, necessariamente a vê-lo enquanto **atravessado pelo conjunto das relações de classe** presentes na própria formação histórica, incorporando os conflitos vigentes na Sociedade (MENDONÇA, 2014, p. 5, grifo da autora).

Gramsci *apud* Rummert (2007) situa a gênese do Estado nas relações econômicas, assim como a teoria marxiana, no modo de produção e reprodução da vida material, porém amplia o conceito de Estado:

Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só o seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados (GRAMSCI, 1980, p. 87 *apud* RUMMERT, 2007, p. 31).

Para Gramsci, as formações sociais capitalistas são um bloco histórico formado por estrutura (econômico) e superestrutura (político), havendo entre elas uma relação dialética. O desenvolvimento histórico, por sua vez é resultante da simultaneidade de três elementos: coerção (força); persuasão (hegemonia/convencimento); e alterações nas forças materiais de produção social.

O mesmo pensador considera que nas sociedades capitalistas, o poder emana da sociedade civil e é exercido no Estado. Nas sociedades ocidentais<sup>21</sup> o Estado se amplia e se complexifica, se fixando em dois planos superestruturais, ou seja: Estado = Sociedade política<sup>22</sup> + Sociedade civil<sup>23</sup>. Esses dois planos juntos refletem não só as tarefas de comando, governo e domínio que o Estado já possuía antes da passagem do século XIX para o século XX, mas também a grande tarefa de dirigir cultural e politicamente as classes dominadas. A crescente politização da sociedade civil faz com que, mais do que leis, o complexo estatal se preocupe em garantir o consenso da sociedade civil em torno de suas políticas, de modo a manter

<sup>21</sup> Segundo Coutinho (2003) *apud* Neves e Sant'anna, os conceitos de ocidente e oriente não são estáticos, com função de localizar geograficamente diferentes sociedades. Gramsci vai além e considera como sociedades ocidentais aquelas que passaram pelo processo de complexificação da estrutura estatal e com isso de diferentes sujeitos políticos coletivos de ambas as classes sociais. Em contraposição, as sociedades orientais denominam aquelas que ainda não possuem uma sociedade civil fortalecida.

<sup>22</sup> Ao falar em Sociedade política, o filósofo se refere ao Estado em sentido estrito (ou Estado-coerção). A função deste é garantir a dominação e manutenção da ordem pela força, seja pelo aparelho policial militar ou pelo sistema jurídico. Tais aparelhos controlam grupos que não consentem ou, quando a direção e o consenso fracassam, toda sociedade (RUMMERT, 2007).

<sup>23</sup> A Sociedade civil compreende, para Gramsci (*ibidem*), a arena onde a classe dominante organiza e solidifica sua hegemonia através da direção e do consenso (através dos aparelhos privados de hegemonia).

hegemonia da classe dominante por meio da adesão espontânea das massas (NEVES; SANT'ANNA, 2005).

Diante disso, os autores salientam que o Estado capitalista tem agora o papel de formar o *homem coletivo* dentro dos preceitos da sociabilidade burguesa, desenvolvendo uma pedagogia da hegemonia, principalmente na sociedade civil por meio dos aparelhos privados de hegemonia. Dentre os diferentes aparelhos, escola se constitui, para o pensador italiano, num dos espaços mais importantes para a formação de intelectuais de diferentes níveis.

*Hegemonia* é a capacidade de uma classe em manter o bloco social unificado através de sua ação no campo ideológico, cultural e moral. Para isso, é necessário que esta classe se apresente capaz, real ou supostamente, de dirigir, solucionar os problemas da sociedade. Quando a classe no poder tem sua ideologia contestada, deixa de ser hegemônica (RUMMERT, 2007). Aprofundando o entendimento do modo que se opera o exercício da hegemonia em Gramsci, Lamosa (2018) sistematiza uma proposta teórico metodológica para o estudo do Estado nas duas primeiras décadas do século XXI. O autor identificou que houve, neste período, a ampliação da coerção e do consenso.

Nas últimas três décadas verifica-se no país um aumento do interesse empresarial pela educação pública. Mesmo considerando que a participação empresarial na educação no país não é recente, não é possível negligenciar o intenso esforço da classe dominante em se unificar sob uma mesma direção “ético-política”, forjando uma agenda, estratégias, princípios, ou seja, uma concepção de mundo. Neste contexto, duas frentes se formaram no interior da classe dominante desdobrando-se em estratégias com forte apelo, **tanto ao convencimento, afinando-se com a construção de um processo hegemônico, quanto à coerção, apelando aos recursos de violência, incluindo elementos que exasperam a violência simbólica** (LAMOSA, 2018, p. 91, grifo nosso).

Logo, a relação entre estas duas estratégias de manutenção da hegemonia dominante não pode ser considerada como “fatores de uma equação de soma zero [...] ou seja, quanto maior for a capacidade de consenso menor a necessidade de coerção” (LAMOSA, 2018, p. 91-93).

Para manter sua hegemonia, a classe dominante conta com o poder de difusão ideológica no terreno da sociedade civil, estabelecendo *relações pedagógicas*<sup>24</sup> com as classes

<sup>24</sup> *Relações pedagógicas* devem ser entendidas como o “conjunto de relações inerentes às práticas sociais, por meio das quais o homem apreende os valores, costumes, elementos de cultura e demais componentes da concepção de mundo dominante em determinada sociedade e podem construir condições essenciais à sua formação” (RUMMERT, 2007, p. 41).

subalternas. Segundo Rummert (2007), Gramsci defende que é por meio dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) que se efetiva a formação do *homem massa*<sup>25</sup>. Alguns exemplos de APH são: escola, igreja, mídia, instituições de artes e de ciências, etc.

Esta forma de exercício de hegemonia se caracteriza também por sua função desmobilizadora das autênticas manifestações culturais das classes subalternizadas, visando impedir que as contradições venham a provocar a recusa da ideologia dominante, o que poderia gerar uma crise do bloco social (RUMMERT, 2007, p. 26).

Tanto Mendonça (2007b) quanto Rummert (2007) explicam que, no espectro de pensamento gramsciano, falar em hegemonia remete não só a concepção de Estado do autor, mas a também à importância dada pelo filósofo italiano ao tema da cultura. É por meio da direção cultural dada à sociedade que o Estado estabelece o “vínculo ‘sentimental’ e ideológico com as grandes massas, exercendo sobre elas sua ação educativa” (RUMMERT, 2007, p. 35). Exemplo disso é a concepção de manifestação cultural nacional, que omite as diferenças e desigualdades, visando manter o mito da igualdade social, o que propicia à classe dominante a anuência das classes subalternas, a governabilidade do bloco no poder.

Porém, ainda que considere as diferentes frentes de atuação das classes dominantes para a manutenção do status quo, a teoria gramsciana não desconsidera disputas e contradições inerentes ao capitalismo, muito menos deixa de localizar a força material do agir histórico das classes subalternas. Desse modo, constitui-se enquanto um arcabouço teórico capaz de dar centralidade a correlação de forças entre e intra classes, e por isso, capaz de representar com mais fidedignidade a realidade:

[...] as transformações sociais e políticas nas sociedades ocidentais contemporâneas pressupõem a contínua complexificação da Sociedade Civil, por intermédio da multiplicação das vontades coletivas organizadas junto aos aparelhos de hegemonia que disputam, entre si, todo o tempo, a **imposição de um dado projeto como hegemônico**, o que equivale a falar de uma permanente tensão entre Contra- Hegemonias. Mas, para tanto, é indispensável que o sujeito coletivo, organizado junto a este ou aquele aparelho privado de hegemonia – donde a importância fundamental dos intelectuais – busque inserir seus porta-vozes – intelectuais – na própria Sociedade Política ou Estado Restrito. Vê-se, pois, que a idéia do Estado Ampliado, além de altamente dinâmica, corresponde às lutas de classe que,

<sup>25</sup> No pensamento gramsciano, *homem-massa* se refere ao indivíduo que não possui clara consciência de sua própria ação e não avalia criticamente sua forma de participação no processo histórico. Assume como sua uma concepção de mundo imposta pela classe que detém o poder, o que o impede de agir de modo crítico e coerente (*ibidem*).

ininterruptamente, atravessam tanto a Sociedade, quanto o Estado (MENDONÇA, 2007b, p. 6, grifo da autora).

Nessa esteira, o Estado deve ser pensado a partir da análise de como as frações de classe se organizam para além da produção, e como as agências ou órgãos públicos contemplam projetos e/ou atores sociais. Ainda que alguma agência seja hegemônica junto a algum órgão, outras se farão presentes (como os movimentos sociais) em conflito constante. Além disso, para compreender as ações promovidas por este Estado ou sentido de uma política pública, é necessário transcender sua esfera específica (a educação, por exemplo) e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições do capitalismo (SHIROMA *et al.*, 2011).

O Estado ampliado gramsciano, segundo Mendonça (*ibidem*), mais do que um sofisticado conceito, representa uma proposta metodológica, fornecendo um roteiro de pesquisa acerca das transformações do Estado no capitalismo. Portanto, mais do que um conceito em meio a um amplo quadro teórico, a formulação gramsciana fornece um itinerário de investigação [...] O itinerário proposto por Gramsci tem como ponto de partida a sociedade civil e, mais particularmente, os partidos que organizam e dão direção política à luta de classes, visando detalhar suas formas de organização, suas bases sociais, atuação e formação dos intelectuais orgânicos, disputas endógenas e exógenas às classes sociais e suas respectivas frações (LAMOSA, 2016, p. 50).

Portanto, apesar deste estudo analisar uma política chancelada pelo governo mineiro, a interpretação desse documento e das diretrizes nela anunciadas exige não só a leitura do explícito, mas do contexto histórico em que se insere, identificar os sujeitos e agências envolvidas em sua produção, o discurso das diferentes agências e partidos e como as correlações de forças na sociedade civil se expressam no documento. Realizar a análise deste modo é fruto do entendimento de que a correlação de forças e o movimento do real são fundamentais para apreender, a maneira em que se deu a implementação de políticas de Educação do Campo em Minas Gerais. Cada ação, cada política pública empreendida, tem na essência de sua elaboração e execução, sujeitos diversos e suas respectivas trajetórias e concepções constituídas no calor das relações sociais de produção.

As interpretações do pensamento de Gramsci que decretam a sociedade civil o espaço unicamente do consenso (BOBBIO, 2007) esquecem que a história dos movimentos sociais, dos sindicatos e das associações de trabalhadores é parte da história da luta de classes, marcada pelo enfrentamento às milícias privadas, ao mesmo tempo em que sustenta a sociedade política não existe

apenas sob sua forma violenta, mas se sustenta também fazendo algumas concessões (LAMOSA, 2016, p. 20).

Portanto, prescinde a leitura dos documentos, o entendimento do bloco no poder a respeito dos homens e mulheres do campo, o entendimento dos movimentos sociais (sua concepção de homem e de educação, ou simplesmente de formação humana e em que sentido ela deve caminhar) além de buscar identificar os outros projetos educativos que disputam a implementação das diretrizes nacional e estadualmente. Igualmente fundamental é apreender os princípios do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e seu projeto para a educação no campo, visualizando quais aspectos são reivindicados pelo documento. E, sendo a Educação do Campo uma elaboração e conquista dos movimentos sociais, cuja vanguarda é o MST, o exercício a ser realizado neste estudo é também de contrapor as concepções predominantes de educação para o campo: a do MST e a que já vem sendo localizada nos documentos dos governos vinculada aos projetos estabelecidos nas reformas de Estado e de educação, ocorridas a partir dos anos 1990 sob a orientação do Banco Mundial. Estas orientações tomam força no Estado brasileiro pela natureza do desenvolvimento do capitalismo monopolista no país, cuja natureza é dependente e subserviente aos interesses econômicos da burguesia internacional.

Florestan não atribui a dependência exclusivamente à dominação externa. Pensa que o capitalismo possui a sua própria lógica econômica, que consiste exatamente na articulação entre os mecanismos “de fora para dentro” (dos centros capitalistas hegemônicos para as economias capitalistas dependentes) e “de dentro para fora” (da periferia para os centros hegemônicos) (LIMOEIRO-CARDOSO, [2013?], p. 4).

A relação de dependência descrita acima não se refere à dependência entre nações, pois, Fernandes (2006) não entende o Estado-Nação como um agente histórico. O agir dos homens é, para ele, um agir de classe. As transformações ocorridas na economia brasileira, pautadas na relação de dependência, foram realizadas não só com o consentimento, mas em parceria com a burguesia brasileira. No entanto, esta parceria exigiu uma superexploração da classe trabalhadora desse país para que essa relação de subordinação aos países centrais fosse vantajosa. Os empresários brasileiros aceitaram essa situação como natural, visando as vantagens diretas que esses acordos com os países centrais lhes possibilitavam. A economia dependente está, portanto, sujeita à depleção permanente de suas riquezas, porém, às custas dos setores assalariados.

Florestan (2006) aponta o aparelho estatal como uma das soluções para a crise do poder burguês. Este fato pode ser explicado pela concepção de Estado em Gramsci, que o compreende como um instrumento que atua no sentido da unificação/constituição da classe (GLAUKSMANN, 1980 *apud* FRIGOTTO, 2006). Assim, este assume formas e papéis específicos de acordo com as relações sociais de produção. Frigotto (2006) explica que, no bojo da oligopolização do mercado, a nova forma assumida pelo Estado é intervencionista: passa a ser o novo patamar de unificação do capital no seu conjunto, sendo o ponto de referência dos conflitos e interesses da classe dominante.

Pensando mais especificamente as ações corroboradas no âmbito do Estado restrito, Brandão (2009) sinaliza reflexões veiculadas a partir da exterioridade entre Estado e Sociedade, desaguando no próprio entendimento do conceito de “políticas públicas”. A concepção que compreende o Estado como sendo uma instituição que busca o bem geral da nação é que estrutura a ideia de que políticas formuladas pelo Estado são políticas “públicas”, isto é visam ao atendimento, igualmente, dos interesses de todos os indivíduos da nação (BRANDÃO, 2009, p. 129).

Porém, é fato de que existe na materialidade dessas iniciativas políticas elementos que corroborem com a sustentação do conceito de políticas públicas, movimento chamado por Gramsci (2000) de “equilíbrio de compromissos”: agentes do Estado acatam certas demandas das classes subalternas articulando-as ao projeto de dominação.

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromissos, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem **envolver o essencial**, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica (GRAMSCI, 2000, p. 48, grifo da autora).

Diante disso, o projeto de Educação do Campo institucionalizado, isto é, corporificado nas políticas públicas, refere-se a uma resposta às demandas por educação dos homens e mulheres do campo. No entanto, se para os movimentos sociais como o MST, esta proposta

está imbricada ao “Projeto Popular”<sup>26</sup>, o processo de institucionalização mina esta característica, pois aderir-lo seria “envolver o essencial”.

Além dessa desvinculação política-econômica, há também uma readaptação do significado de valorização dos camponeses no âmbito das relações escolares. Enquanto a proposta dos movimentos sociais prevê a articulação da formação docente, o reconhecimento das especificidades da organização da vida para se pensar o espaço/tempo escolar, a garantia de condições estruturais: transporte, construções públicas (escolas, vias públicas, implantação do sistema de telefonia, internet, saneamento básico e de qualidade, em como confecções de materiais didáticos consonantes com cultura camponesa, temos novamente outra desvinculação que se relaciona, em última instância com o debate do fundo público. A valorização do homem do campo, como reivindicado no primeiro caderno exigiria investimentos financeiros substantivos, e que por serem inconciliáveis com o “essencial” e questionarem a lógica de subfinanciamento ditada pelos organismos internacionais (inclusive com a chancela da UNESCO e da UNICEF) acaba sendo promulgada mais como uma política de discurso do que uma ação política.

A desvinculação entre economia e política é funcional ao movimento agregador que a sociabilidade hegemônica busca construir, como se fosse possível igualar os modos de vida, sem conceder iguais garantias de condições de subsistência aos homens. Instalam-se, na aparência da radicalidade da Educação do Campo, as diferenças culturais como raízes das desigualdades.

Estes elementos, por si só, já evidenciam o status de política em disputa. Ainda que o MST participe do processo de institucionalização, a materialização plena da proposta advinda desse grupo social, exige embates que prescindem novas concepções e culturas no espaço escolar: mobilização e monitoramento permanente das proposições educacionais. Ainda que o consenso seja estratégia fundamental a ser articulada pelo bloco no poder, este sempre estará encorajado na coerção da propriedade privada e na inviolabilidade da lógica expropriadora que rege o fundo público. Compreender o Estado brasileiro e suas políticas imbricados nas relações sociais de produção capitalistas dependentes, não permite propalar a inverdade da cidadania universal, da “sociedade democrática”.

O Estado está voltado para a expansão de um determinado projeto de sociedade – a sociedade capitalista. Gramsci reafirma que o Estado é o Estado- classe, isto

<sup>26</sup> O projeto popular de desenvolvimento para o campo descrito no primeiro “Caderno Por Uma Educação Básica do Campo” implica na eliminação do latifúndio e na primazia da agricultura familiar.

é, um Estado que representa o projeto de sociedade **desta** classe. Se este projeto de sociedade não inclui a igualdade econômica, como é o caso da sociedade capitalista, não há como existir igualdade política (BRANDÃO, 2009, p. 135, grifo da autora).

### 3.2 AS REFORMAS DE ESTADO E IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: A CONSOLIDAÇÃO DE UMA NOVA HEGEMONIA NO BRASIL

Ao fim Segunda Guerra Mundial, o mundo viveu um processo de reorganização social, econômica e política. Essa reorganização gerou referências importantes para a redefinição do padrão de sociabilidade. Esta foi sendo estabelecida via estratégias de obtenção de consenso. Martins (2009a) salienta que os mecanismos coercitivos tiveram um papel menor nesse processo, pois foi a estratégia da construção do consenso em torno de um novo modo de vida que produziu melhores resultados. A referida estratégia propiciou uma importante estabilidade política para consagrar o empresariado enquanto classe dirigente e afirmar o modo de produção capitalista. Assim se desenvolveu o keynesianismo, pautado no desenvolvimento da denominada “economia mista”, no financiamento da arrojada política macroeconômica financiada pelo fundo público; além do reconhecimento e institucionalização daqueles que seriam reconhecidos como direitos sociais (educação, saúde, transporte, moradia, previdência, etc.) (MARTINS, 2009a).

Esse processo durou cerca de trinta anos e visou bloquear qualquer tipo de ameaça ao status quo. Foi dirigido pela fração empresarial monopolista e propalava comportamentos e hábitos individuais e coletivos, articulando as bases da produção taylorista-fordista com as esferas cultural e científica. Diferentes tipos de intelectuais e aparelhos culturais foram preparados para a consolidação desse projeto imperialista de mundo, apesar das resistências e reações da classe trabalhadora. (MARTINS, 2009a).

No decorrer da guerra fria buscava-se formar, portanto, o novo homem coletivo inspirado na retórica de que o indivíduo seria responsável pelo próprio destino, sendo substituída aos poucos a noção de “igualdade de direitos” pela noção de “oportunidades iguais”. De acordo com Gramsci (2000) *apud* Martins (2009) a difusão em larga escala de uma nova organização produtiva exige transformações na cultura, nos hábitos, nos costumes: exige a constituição de uma outra sociabilidade. Este conceito, central para se pensar a educação no campo e na cidade historicamente, refere-se à forma que a humanidade produz sua existência mediada pela correlação de forças (entre e intra classes) e pelas bases concretas de produção (MARTINS, 2009a).

O estabelecimento dessa nova sociabilidade teve de ser renovado frequentemente por meio da educação política. Esta se fez pela atuação dos aparelhos privados de hegemonia<sup>27</sup> da classe dominante e pela aparelhagem estatal, cuja estratégia passava pelo estabelecimento de políticas sociais. Disto pode-se perceber que o Estado capitalista monopolista, sob a direção da classe dominante e na forma de Estado de Bem-estar social, operou como educador na direção da ordem burguesa (MARTINS, 2009a).

Neste processo, partidos e movimentos sociais de esquerda acabaram por se ordenar à nova conformação. Contentaram-se em pleitear melhorias para a classe trabalhadora em vez de manter-se sob a perspectiva da construção de uma hegemonia alternativa à capitalista. Martins (2009a) afirma que o fundamento dessa movimentação esteve na tomada da aparência do fenômeno do capitalismo monopolista como essência, onde este pudesse comportar tanto as reivindicações econômicas dos trabalhadores quanto a lucratividade das camadas dirigentes.

Entretanto, ao fim da era de ouro do capital o modelo keynesiano entra em crise com a forte desaceleração do ritmo do crescimento econômico. A década de 1970 foi um marco desse processo, em que se viram importantes movimentações dos dirigentes dos países capitalistas centrais. Sua preocupação residia em responder aos problemas decorrentes de uma crise que, inclusive, arrefeceu a estabilidade política dos Estados-nação (MARTINS, 2009a). Antes, cabe aqui levantar alguns dos elementos que se combinaram e produziram a referida crise: a mudança na política monetária dos Estados Unidos e o rompimento da Inglaterra de conversão da libra em dólar, o que alterou a dinâmica de empréstimos internacionais; o colapso do acordo de Bretton Woods<sup>28</sup>; a elevação do preço do barril do petróleo pela OPEP (Organização dos Países Produtores de Petróleo); a rigidez do paradigma taylorista-fordista que não conseguiu acompanhar a rápida diminuição do consumo; a massa salarial, que acabou por

---

<sup>27</sup> Este conceito gramsciano é apresentado por Martins (2009a, p. 19) como sendo “[...] organizações política e culturais de diferentes tipos, localizados na sociedade, responsáveis por atuar de modos e espaços distintos, visando a conquista, a consolidação e a manutenção do consenso em torno de um projeto societal”.

<sup>28</sup> O acordo de Bretton Woods objetivava estabelecer a cooperação internacional através das instituições monetárias, facilitar a expansão do comércio em escala global, praticar a estabilidade cambial e contribuir para a constituição pagamentos multilaterais. Nele, “[...] cada país seria obrigado a manter a taxa de câmbio de sua moeda ‘congelada’ ao dólar, com margem de manobra de cerca de 1%. A moeda norte-americana, por sua vez, estaria ligada ao valor do ouro em uma base fixa” (BARRETO, 2009, recurso online). O acordo fundamentava-se na: convertibilidade de todas as moedas que participam no Sistema Monetário Internacional (SMI); paridade das moedas e equilíbrio de todas as balanças de pagamentos. Deste acordo resultou a criação do Banco Mundial (BM) e o estabelecimento do Fundo Monetário Internacional (FMI). O sistema de Bretton Woods funcionou com sucesso até aos anos 60, altura em que surgiram os primeiros problemas. A principal causa da crise foi gerada pela instabilidade do dólar norte-americano.

tornar-se um problema para a elevação das taxas de lucro; o excesso da capacidade de produção da indústria, que se demonstrava incapaz de manter elevada a taxa de lucro; e a consequente fuga de capitais do setor industrial para o mercado financeiro (MARTINS, 2009).

A crise gerou uma nova reorganização política econômica: era o início da ofensiva neoliberal. Encabeçada pelos governos Thatcher (1979), na Inglaterra, e Reagan (1980), nos Estados Unidos, inspirados pelos ideais liberais da Sociedade de Mont Pèlerin. Friederich Hayek, líder dessa organização, defendia a superioridade e autorregulação do mercado; o pilar do “individualismo como valor moral radical” para se pensar a organização da sociedade (pois a organização coletiva, limitaria a liberdade dos sujeitos); liberdade como “direito natural” amparando o livre mercado; o Estado como administrador das liberdades individuais e, em caráter de exceção, capaz de “empregar o uso legítimo da força para defesa do indivíduo autônomo e do mercado” (MARTINS, 2009, p. 42).

As políticas adotadas pelos governos para ampliar o poder político e econômico do capital financeiro, como o aumento dos juros e a criação de títulos das dívidas públicas negociáveis na bolsa de valores, impulsionaram a acumulação rentista “a ponto do FMI reconhecer que os ‘mercados de obrigações públicas’ se tornaram ‘espinha dorsal’ do mercado financeiro mundializado” (CHESNAIS, 2005 *apud* MARTINS, 2009, p. 48). Entretanto, para angariar os montantes e pagar credores os orçamentos públicos foram afetados: ampliou-se o superávit primário e diminuíram-se os investimentos. Esse movimento gerou a busca por uma ‘desobrigação orçamentária’ combinada à privatização de empresas estatais (MARTINS, 2009).

A correlação de forças favorável ao projeto neoliberal nos diferentes países foi crucial na desfiguração do conceito de ‘direitos sociais’ e introdução em seu lugar da ideia de ‘serviços sociais’ que tanto podem ser cobertos pelo aparelho estatal pela iniciativa privada ou pelos mecanismos de parcerias [...]. Assim assumindo a premissa hayekiana de que a concorrência é ‘o melhor método que se conhece’, os governos neoliberais passaram a implementar medidas que restringiram direitos sociais, e a presença da aparelhagem estatal em sua execução fortalecia, por outro lado, as ‘soluções’ focalizadas, fragmentadas e oferecidas pelo mercado (MARTINS, 2009, p. 55).

Concomitantemente, os organismos internacionais operavam uma espécie de uniformização das políticas, primeiramente entre os países centrais e depois entre os periféricos. Agências internacionais como o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) tomaram a responsabilidade por esse processo. Em 1989, pactua-se um conjunto de diretrizes e metas com vias de reafirmar o neoliberalismo em escala mundial: o Consenso de

Washington<sup>29</sup>. Tais medidas influenciaram inúmeros planos de governo e diferentes políticas do período.

No entanto, apesar de ter se alastrado, o projeto neoliberal não conseguiu recuperar o crescimento econômico. Além disso, “a coesão social neoliberalizante não se consolidou plenamente em função das resistências” (MARTINS, 2009, p. 60). No final do século XX, foi preciso rever o modelo social proposto por Hayek. Era necessário que se construísse um projeto político capaz de recuperar a economia sem que se suscitasse tantas resistências. Com isso, o movimento revisionista apresentou uma reforma do aparelho de Estado “visando à consolidação de um suposto modelo capitalista de ‘face humana’” (MARTINS, 2009, p. 60).

O resultado foi uma retomada “envernizada” do neoliberalismo associada a noções do reformismo socialdemocrata: a Terceira Via (LIMA; MARTINS, 2005). Esse projeto visa a manutenção do domínio da classe burguesa sobre a trabalhadora e, conseqüentemente, do sistema capitalista e da exploração. Segundo Lima e Martins (2005) o Programa da Terceira Via, sistematizado pelo sociólogo Antony Giddens, tornou-se estratégico na garantia do consenso em torno de um novo projeto de sociabilidade. O movimento revisionista apontava para outra reforma de Estado, desta vez articulada à reeducação política que garantisse a coesão social. Expressões desse programa foram os governos de Bill Clinton (1992) e Tony Blair<sup>30</sup> (1997), eleitos nos Estados Unidos e na Inglaterra, respectivamente.

Giddens critica tanto o neoliberalismo, quanto a socialdemocracia europeia. O primeiro por acreditar que a ideia de autorrelugação do mercado em todas as esferas da vida desconsidera bases sociais importantes, onde até as livres relações de compra e venda se assentam. A segunda, porque sua proposta de organização social e econômica sobrecarrega o Estado e o desvia de suas ‘reais funções’ (MARTINS, 2009a). O pressuposto que o homem é sujeito político capaz de construir o rumo da história da humanidade, é um projeto inviável já que “o mundo em que vivemos não está sob um rígido controle humano [...] é um mundo de perturbações e incertezas” (GIDDENS, 1996, p. 11 *apud* LIMA; MARTINS, 2005, p. 45).

Lima e Martins (2005) apontam que esta conclusão a que chega Giddens não leva em conta o processo histórico da luta de classes, negando a centralidade da categoria “trabalho” para a constituição da humanidade. Tal observação constata um posicionamento reformista do

---

<sup>29</sup> O Consenso de Washington consistiu em uma agenda de reformas que incluía: “1. Disciplina fiscal 2. Redução dos gastos públicos 3. Reforma tributária 4. Juros de mercado 5. Taxa de câmbio competitiva 6. Abertura comercial 7. Investimento estrangeiro direto, com eliminação das restrições 8. Privatização das estatais 9. Desregulação – afrouxamento das leis econômicas e trabalhistas 10. Direito de propriedade” (CRUZ, 2004, p. 14).

<sup>30</sup> Este presidente foi assessorado pelo próprio Antony Giddens (MARTINS, 2009a).

sistema capitalista, cabendo aos homens apenas aceitá-lo e desenvolvê-lo com a preocupação de reduzir suas mazelas, como a fome e a desigualdade social.

Martins (2009a) destaca três pilares sob os quais se assentam a nova hegemonia. O primeiro é o conceito de “sociedade civil ativa”, em que se parte do pressuposto do fim da sociedade de classes para afirmar a renovação advinda da globalização política. A “sociedade civil ativa” prescindir “o espaço de encontro com o outro e a realização do ‘eu’ no sentido da promoção da coesão social” (MARTINS, 2009a, p. 72). A partir dessa leitura, a Terceira Via propõe o incentivo a ações voluntárias e o aproveitamento de iniciativas locais, principalmente nas áreas mais pobres.

O ideal do “Novo Estado democrático”: concebe o Estado para além do “mínimo” - defendido pelos neoliberais - e do “máximo” – segundo os preceitos “socialistas”. Deve atuar como gerente e balizar-se por padrões de eficiência e eficácia empresariais. Para isso, precisa combinar a descentralização participativa – o governo deve criar canais com a “sociedade civil ativa” como plebiscitos, referendos, conferências – com a meta de estabelecer um horizonte comum entre os agentes. Cabe ainda reformar o Estado jurídica, política e legalmente tornando-o mais “transparente”. Para regular o desenvolvimento (capitalista) precisa estimular parcerias público-privadas: trabalhar em combinação com outras instituições. Esse Estado deve estender seu poder à sociedade civil, mas não totalmente. Como os “conflitos de interesse [estão] sempre presentes na sociedade civil”, caberá a ele também intervir quando necessário para proteger os indivíduos (GIDDENS, 2001, p. 96 *apud* MARTINS, 2009a, p. 87).

O “Individualismo como valor moral radical”, preceito herdado do neoliberalismo é adjetivado como uma “política gerativa”, pois tem o objetivo de criar uma nova geração com espírito empreendedor e com senso de responsabilidade social. Segundo Giddens (2010) *apud* Martins (2009a), um cidadão reflexivo que não espere as coisas acontecerem, mas faça com que elas aconteçam no contexto das questões sociais.

Martins (2009a) refuta a constatação do fim da sociedade de classes. Mesmo concordando que a sociedade civil apresenta mudanças em sua dinâmica, com o surgimento de novos sujeitos coletivos, não significa que isso seja suficiente para alterar os fundamentos históricos, políticos e econômicos da sociedade civil.

A Terceira Via apreende somente a face aparente ou mais imediata da realidade para dar explicações de alto grau de generalização [...] acreditamos que a Terceira Via confunde a mudança nas relações de força com as mudanças nas relações sociais (MARTINS, 2009a, p. 75, grifo da autora).

Outra reflexão necessária é que o “novo Estado democrático” se configura na prática como o fim da perspectiva de garantia da universalização do acesso aos direitos sociais, coadunando com o neoliberalismo, deixando à sorte a classe trabalhadora. Enquanto isso o empresariado, com o objetivo de ser “parceiro do Estado”, venderá serviços e aproveitará todos os incentivos fiscais oferecidos pelos aparelhos de Estado. Exemplo disso são as concessões e empréstimos efetivados através do BNDES para garantir, inclusive, a compra de empresas públicas (MARTINS, 2009a). Logo, a proposta de um “Estado que precisa de todo mundo”, para decidir, votar ou trabalhar voluntariamente esconde que, em contrapartida, quem pode contar com o auxílio público por meio de políticas de incentivo fiscal são os grandes empresários.

Nos anos 1990, o Banco Mundial (BM) assume os conceitos da Terceira Via no sentido de superar o neoliberalismo que já não conseguia mais dar respostas às mudanças políticas e econômicas. Melo (2005) apresenta pelos documentos do Banco Mundial o novo perfil administrativo, a ser incorporado ao funcionamento dos aparelhos de Estado:

Não será fácil criar um Estado mais efetivo para apoiar o desenvolvimento sustentável e a redução da pobreza. Em qualquer situação, muitas pessoas terão interesse em manter o Estado tal como é, mesmo que isso traga maus resultados para o bem-estar de todo o país. Para superar essa oposição, será preciso tempo e esforço político. Mas o relatório mostra que é possível abrir oportunidades para a reforma, com a ajuda de uma sequência cuidadosamente ordenada de reformas e mecanismos para compensar aqueles que saem perdendo. Mesmo nas piores situações, passos ainda muito que pequenos rumo a um Estado mais efetivo podem ter um grande impacto no bem-estar econômico e social. Ao nos aproximarmos do século XXI, o desafio para o Estado consiste em não se encolher até tornar-se insignificante, nem dominar os mercados, mas em dar esses pequenos passos (BANCO MUNDIAL, 1997, *apud* MELO, 2005, p. 73).

Uma das maiores preocupações do BM nos países periféricos, como o Brasil, foi a reforma de seus aparelhos Estatais. Tiveram como eixo a estabilização, liberalização do comércio, reforma tributária, reforma financeira, reforma previdenciária, reforma trabalhista e privatizações (THORP, 2000 *apud* MELO, 2005, p. 73). Ao Estado restrito caberia gerir as pequenos ajustes para implantar grandes reformas até a formulação de uma nova conformação social (BANCO MUNDIAL, 1997 *apud* MELO, 2005, p. 73). No caso dos países pobres, defende-se a gestão de compensações e o fortalecimento das agências do Estado estrito no processo de elaboração das políticas públicas. Fortalecimento que ocorreria inserindo

[...] a voz do povo na formulação de políticas: abrir campo para que indivíduos, organizações do setor privado e outros grupos da sociedade civil expressem as suas opiniões. No cenário apropriado, também pode significar maior descentralização do poder e dos recursos do governo (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 117 *apud* MELO, 2005, p. 74).

Esta contextualização pode estar, no campo das aparências, longe de nosso objeto de estudo. Entretanto o que observaremos mais à frente é a aproximação de organismos internacionais ao processo de institucionalização da Educação do Campo em nível nacional. Essa aproximação tem neste panorama sua explicação e fundamento: a escrita de materiais conjuntos entre o MST, UNESCO e UNICEF em 1999 apresenta-se, na superfície do fenômeno, como um movimento legitimamente democrático em que se combinam documentos alinhados à visão educacional defendida pela classe dominante internacional e a defesa de um Projeto Popular para o Brasil - cuja tônica estaria no rompimento da posição de subserviência ao capital internacional e a conseqüente valorização do nacional na esfera política, econômica e cultural. Na verdade, o que se operava era a aplicação do discurso do Banco Mundial em relação à Educação do Campo.

Segundo Melo e Falleiros (2005), o Brasil entrou tardiamente na onda neoliberal, já tendo absorvido em seu processo de reforma de Estado características do projeto político da Terceira Via. O primeiro momento da implementação destas reformas se inicia ao longo dos anos 1900 e tem seu fim com a aprovação do plano real. A segunda etapa contempla os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) enquanto a terceira ocorre no decorrer do primeiro mandato de Lula da Silva (NEVES, 2005).

Com a chegada de FHC à presidência em 1994, intensificaram-se as medidas sintonizadas aos pressupostos da Terceira Via com uma série de readequações no cenário brasileiro. Esse governo chegou a criar um ministério voltado especialmente para a reforma de Estado: o Ministério da Administração Federal e da Reforma de Estado (MARE). Seus documentos afirmavam a necessidade de modernização da administração pública, de modo a torná-la capaz de gerir os desafios impostos pela dinâmica da globalização. Partiam da localização de uma crise de legitimidade, governança, passando pela delimitação de seu “tamanho” e redefinição de suas funções (MELO; FALLEIROS, 2005).

Como forma de prevenir resistências, construiu-se um discurso em torno da “demonização” do Estado, de seus funcionários e de sua estrutura:

[...] deveria deixar de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e se fortalecer na tarefa de promover e regular esse

desenvolvimento – que seria levado a cabo pelas empresas privadas, no caso das atividades econômicas, e pelas chamadas organizações públicas não-estatais, na execução das políticas sociais. Isso supostamente melhoraria a natureza da atuação da aparelhagem estatal (BRASIL, 1995 *apud* MELO; FALLEIROS, 2005, p. 180).

Mas as mudanças ocorridas no mundo do trabalho exigiam muito mais, além da reforma do Estado. Era necessária a construção de um “novo homem coletivo” dentro dos preceitos da sociabilidade da Terceira Via. O processo de globalização iniciado no período pós-guerra, o advento de novas tecnologias no processo produtivo e a mudança de base da eletromecânica para microeletrônica, demandaram a necessidade de se alterar a educação voltada aos modelos taylorista/fordista de produção (MARTINS, 2009a).

Exige-se um trabalhador de novo tipo que gerencie processos, avalie prioridades, pense com rapidez e seja flexível diante das incertezas e inconstâncias. Uma nova educação é necessária, que prepare para a avaliação das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e identificação de novas demandas - ou, nas palavras de Mello (1994, p. 33), uma educação que possa “responder à necessidade de um novo perfil de qualificação da força de trabalho, onde inteligência e conhecimento são fundamentais”. Segundo Duarte (2008) essa educação encontra-se materializada nas “pedagogias do aprender a aprender” que sustentam a necessidade de:

[...] preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade sócia, não para fazer crítica à essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2008, p. 12).

A pedagogia das competências é importante marca no conteúdo das reformas educacionais contemporâneas e das “pedagogias do aprender a aprender”. Segundo Saviani (2008):

[...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2008, p. 437).

Para esta empreitada, os governos apelaram à noção de que a educação possibilitava a redenção social combinada ao papel que poderia cumprir para fazer dos brasileiros uma nação mais competitiva. Esta defesa emanava, nada mais nada menos, dos mesmos agentes internacionais que difundiam a reforma de Estado. Tratava-se de um processo combinado que complementaria o anterior e ao mesmo tempo o sustentaria. Ganhar corações e mentes para que a coletividade se dirigisse de acordo com os pressupostos da Terceira Via. Segundo Shiroma *et al.* (2007) vários documentos internacionais carregados de análises, diagnósticos e estatísticas prescreviam os rumos da educação latino-americana e caribenha. Estes foram os definidores das políticas que se desenhariam nas terras tupiniquins.

Marco da movimentação das reformas educacionais da região, a “Conferência Mundial de Educação para Todos” fora financiada pela UNESCO, UNICEF e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Sediada em Jontiem, Taliândia, a conferência contou com a participação de agências internacionais, governos, intelectuais renomados da educação, Organizações Não Governamentais (ONGs) e associações profissionais. Todos os 155 governos presentes comprometeram-se com a premissa de uma educação básica de qualidade para jovens crianças e adultos Shiroma *et al.* (2007). O foco eram os “E 9”, ou seja, os países que apresentavam a maior taxa de analfabetismo no mundo à época: Bangladesh, Brasil, Nigéria, Paquistão, Índia, México, China, Egito, Indonésia.

A premissa supracitada desdobra-se em princípios que articulam o direito à educação à “oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem”; a adoção de uma “pedagogia centrada na criança”; a construção de uma escola e sociedade inclusiva culminando em instituições de ensino que provenham “[...] uma **educação efetiva** à maioria das crianças e **aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional**” (UNESCO, 1990, p. 14, grifo nosso). A concretização dos princípios elencados na Declaração de Jontiem seria acompanhada pelo fórum consultivo *Education for All* (EFA), sob coordenação da UNESCO.

O nível adequado seria atingido atendendo-se as *necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS)* das crianças, jovens e adultos. Shiroma *et al.* (2007) explica que essas necessidades se referem aos conhecimentos indispensáveis para a sobrevivência, desenvolvimento pleno das capacidades dos sujeitos, para vida e trabalho, aprimorar a qualidade de vida, tomar decisões e continuar aprendendo. Entretanto:

[...] sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas também o seriam – inclusive suas necessidades básicas de aprendizagem, o que

significava obter meios apropriados para satisfazê-las, que deveriam variar segundo o país, a cultura, setores e grupos sociais (raça, idade, gênero, cultura, religião, pertencimento territorial, entre outros [...]) (SHIROMA *et al.*, 2007, p. 49).

As estratégias a serem implementadas pelos “E 9” abrangiam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos<sup>31</sup>, prioridade à meninas e mulheres, com vistas a redução das desigualdades na educação, tratamento especial aos então denominados de portadores de necessidades especiais<sup>32</sup>, foco na aprendizagem (aferida sistema de avaliação de resultados) e valorização do ambiente de aprendizagem (incluindo condições materiais e emocionais de aprendizagem).

Também há outra orientação interessante a se destacar pensando na Educação do Campo como objeto de estudo: fortalecimento das alianças, envolvendo todos pela educação “[...] organismos governamentais e não governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias[...]”; e ampliar os meios e o alcance da educação básica valorizando-se os saberes tradicionais, e entendendo que esta educação se realizaria por meios formais e informais (SHIROMA *et al.*, 2007, p. 50).

Pressupor a aliança entre o setor privado e comunidades locais como os povos do campo, bem como a valorização dos saberes tradicionais seriam estratégicos para a obtenção do consenso, anos mais tarde, para a construção de uma proposta de Educação do Campo que apareceria na legislação brasileira estranhada da luta pela terra. Veremos mais à frente que estes lastros também dariam a tônica do conjunto de políticas públicas implementadas no estado mineiro.

Retomando a Conferência, ainda nos interessa localizar as metas estipuladas e que deveriam ser alcançadas pelos “E 9”. No geral consistiram em: expansão da assistência, em especial às crianças pobres, acesso universal à educação básica até os anos 2000, redução das taxas de analfabetismo e da desigualdade educacional entre homens e mulheres, melhoria dos resultados de aprendizagem, aumento por indivíduos das capacidades e habilidades necessárias para viver melhor e “ampliação dos **serviços de educação básica**” (SHIROMA *et al.*, 2007, p. 51). Estas duas últimas teriam sua “eficácia” avaliada “pela **modificação da conduta** [dos indivíduos]” (SHIROMA *et al.*, 2007, p. 51).

<sup>31</sup> Que sendo diferentes também deveriam ser diferentes os conteúdos a que teriam garantidos, bem como os meios e modalidades em que se promoveria a aprendizagem (SHIROMA *et al.*, 2007).

<sup>32</sup> Atualmente o termo definido pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas é “pessoa com deficiência” (GROBA, 2019).

Shiroma *et al.* (2007) também resgata os lemas da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) para a educação em 1990. Diante das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva esta defendia uma profunda revisão nos conteúdos cognitivos, instrumentais e éticos. Na concepção cepalina os resultados para o desempenho no mercado de trabalho e na cidadania tendiam a convergir. A nova educação deveria ensinar para a moderna cidadania e para a competitividade, permitindo a apropriação dos códigos comuns para a modernidade necessários para a vida pública:

[...] operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e a participação no desenho e execução dos trabalhos em grupo (SHIROMA *et al.*, 2007, p. 54).

Outro marco que influência a educação latino-americana e caribenha está materializada no relatório Jacques Delors. Este documento fora produzido, entre 1993 e 1996, no âmbito da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI convocada pela UNESCO e coordenada pelo francês Jaques Delors. Parte da caracterização de que, diante do processo de globalização e interdependência entre países, há tensões a serem resolvidas a nível global como fazer com que os indivíduos se sintam cidadãos do mundo, sem se afastarem de suas comunidades locais, “conciliar a competição à cooperação e solidariedade” e ajustá-los “às demandas do conhecimento científico e tecnológico” (SHIROMA *et al.*, 2007, p. 55). Para resolvê-las a educação é considerada estratégica, apta a promover a redução da pobreza, da exclusão social, opressões e até mesmo guerras.

Ao responsabilizar-se pelo desenvolvimento humano sustentável, em que se preservam os direitos humanos e a democracia, bem como pela preservação do meio ambiente e da luta contra a pobreza a educação é capaz de cumprir seu papel social. Um conceito importante apresentado pelo documento é o de educação ao longo da vida que sustenta a tônica da “sociedade educativa e aprendente”:

Esse novo conceito de educação seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto**. Uma nobre missão a ser delegada aos três atores principais que contribuem para o sucesso das reformas: comunidade local (país, direção e professores), autoridades oficiais e comunidade internacional. Para sobreviver na sociedade da informação ou sociedade cognitiva é necessário que todos adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos. Habilidades que supõem a existência anterior de uma educação básica apta a construir a necessária competência na leitura, escrita, expressão oral, cálculo,

resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores, atitudes. Ou seja, cabe à educação básica assegurar a base sólida para a aprendizagem futura (SHIROMA *et al.*, 2007, p. 56-57).

Para construir o consenso em torno da ideia de que a educação da América Latina e Caribe carecia de reformas, o documento trata como individuais problemas que são coletivos e estruturais. Desconsidera, por exemplo, a existência da indústria bélica, do desmatamento impulsionado pelo agronegócio e pior, da pobreza como um efeito do aumento concentração de riquezas pelos países centrais do capitalismo. Em vez de discutir a necessidade de medidas coletivas para a solução de problemas estruturais, sistêmicos, considera que a educação seja capaz de revertê-los. Para isso, destitui estas questões de suas dimensões econômicas e políticas. Tais movimentos não são equívocos, mas partícipes da implementação do projeto de formação humana em torno dos rearranjos econômicos e estavam articulados às orientações do Banco Mundial para a educação.

O BM, que já havia sido copatrocinador da Conferência Internacional de Educação para Todos, publica em 1995 o documento *Prioridades y estrategias para la educacación* cujo teor é apontar a diretividade para eliminar o analfabetismo: aumentar a eficácia do ensino melhorando seu rendimento. Isso seria feito por meio de reformas no financiamento e na administração da educação. Reafirma o setor como um caminho para a redução da pobreza e crescimento econômico. De acordo com Shiroma (2007, p. 62):

[...] o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na educação.

A implementação desta agenda no Brasil teve início no governo de Itamar Franco com o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, mas sua consolidação ocorreria na gestão FHC. O discurso da reforma educacional dos anos de 1990 afirmava que os sistemas educacionais brasileiros não possuíam elementos de superação da crise histórica de eficiência, eficácia e produtividade pelo qual passavam. A noção de “qualidade total” (Total Quality Control) tornou-se o sustentáculo das propostas das reformas, que se basearam na racionalização dos gastos, no aumento da produtividade e da eficiência através da criação de novos mecanismos de gestão da educação e do trabalho docente. A educação, então, foi sendo

aos poucos submetida aos mecanismos da empresa adotando-se uma nova linguagem para tornar a mudança mais coerente com tais princípios (GEWIRTZ, 2002).

Esse modelo managerialista, ou seja, gerencialista foi analisado por Gewirtz (2002), que o caracterizou como o modelo típico da agenda para a educação da Terceira Via, desenvolvida na Inglaterra durante o período do *New Labor*. Segundo a autora, aos elementos de tipo empresarial e gerencial somaram-se a outros mais humanistas no segundo governo trabalhista inglês.

Esse movimento de ressignificação e redimensionamento da educação nos termos empresariais tem como tônica a *accountability* (AFONSO, 2012), onde a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização tornam-se os parâmetros para medir e estabelecer metas para se chegar à qualidade desejada, como se esses fossem os únicos meios de se conquistar a qualidade da educação. De acordo com Afonso (2012):

[...] *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas* que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (AFONSO, 2012, p. 472).

Segundo Shiroma (2007), foram realizadas muitas campanhas de divulgação de estatísticas escolares durante os anos 1990. Nestas se justificava o analfabetismo, a repetência e a evasão com a ideia de falta de eficiência do sistema público. Com o apoio da iniciativa privada, que já se orientava por esses princípios, a qualidade total foi apresentada como estratégia para garantir a excelência na educação. Neste período há uma significativa ampliação das ações em educação que se articulavam agentes públicos e privados (SHIROMA *et al.*, 2007).

Em 1992, ocorre na Universidade de São Paulo o Fórum Capital-Trabalho. O evento reuniu empresários, representantes governamentais, centrais sindicais, centros de pesquisa. Os participantes alegaram a ausência de condições para o país enfrentar a concorrência econômica. Segundo a “Carta Educação”, documento decorrente deste encontro, o sistema produtivo precisava ser adaptado para se desenvolver. Além disso, os problemas educacionais consistiam em entraves para a construção da nação. A solução destes problemas dependeria da promoção de reformas na política educacional (SHIROMA *et al.*, 2007).

O governo Fernando Henrique Cardoso deu encaminhamento às diretrizes sinalizadas na “Carta Educação”. Mobilizou um encontro entre os Ministérios do Trabalho, Educação, Ciência e Tecnologia e CNPQ, segmentos da sociedade civil como empresários e centrais

sindicais, além de organizações como a CRUB<sup>33</sup>, CONSED<sup>34</sup>, UNDIME<sup>35</sup> e FIEP<sup>36</sup>. O evento foi coordenado pelo Ministério do Trabalho e ocorreu no âmbito do Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade. Segundo Shiroma *et al.* (2007) esse momento significou uma inflexão na elaboração das políticas educacionais.

O documento base para as discussões, “Questões críticas da educação brasileira”, tinha por objetivo elaborar sobre a adequação dos objetivos educacionais às exigências dos mercados externo e interno e consolidar a “formação do cidadão produtivo” (SHIROMA *et al.*, 2007, p. 65). As esferas prioritárias a serem mobilizadas para concretizar a proposta seriam: a gestão, o financiamento, a formação docente, o ensino profissional e a EJA (SHIROMA *et al.*, 2007).

A noção de “competências”, balizadora das reformas, apareceria no documento “Tecnologia, Emprego e Educação: interfaces e propostas”. Publicado em 1999, incorpora ao debate educacional a relação entre inserção no mercado de trabalho e nível educacional, a desestruturação deste mercado e a expansão de funções precarizadas no país. O texto afirma a importância da educação básica para preparar os indivíduos para o mundo do trabalho que demandava novas “competências”. Shiroma *et al.* (2007) elucida que estas competências abrangem atributos subjetivos como a criatividade, trabalhar em equipe, agilidade de raciocínio e tomada de decisões, e caberia à escola promover a formação de indivíduos dotados destas características (SHIROMA *et al.*, 2007).

A reforma da educação básica materializou-se com a aprovação de várias regulamentações, começando pela Lei de Diretrizes e Bases (lei nº 9394/96), a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais (1998), Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1999) e com o Decreto 3.276/1999, cuja repercussão foi mais polêmica. Este determinava que a formação de professores destinada ao magistério da educação infantil e ensino fundamental dar-se-ia exclusivamente em cursos normais superiores, tirando do curso de Pedagogia o papel de formação de professores. Depois de grande resistência por parte dos profissionais da educação, a lei foi alterada sinalizando a preferência pelos cursos normais superiores em vez da exclusividade (SHIROMA *et al.*, 2007).

Foram implementados diversos programas com o objetivo de assegurar o acesso e a permanência: Acorda Brasil!, Tá na hora da escola!, Aceleração da aprendizagem, Guia do livro didático e o Bolsa escola. Este último se destaca pela eficácia e importância dada pelo governo,

<sup>33</sup> Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.

<sup>34</sup> Conselho Nacional de Secretários da Educação.

<sup>35</sup> União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

<sup>36</sup> Federação Interestadual das Escolas Particulares.

consistindo na concessão de um auxílio financeiro às famílias com crianças em idade escolar que se enquadrassem no perfil socioeconômico do programa. O acesso à bolsa estava submetido à matrícula das crianças no Ensino Fundamental (SHIROMA *et al.*, 2007).

Fundos e programas que concorreram para uma nova lógica no financiamento da educação como: o Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa Renda Mínima, Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Também são destaque os programas voltados à adoção das novas tecnologias na escola como a TV Escola, o Programa Nacional de Informática na Escola (PROINFO), Programa de Pesquisa em Educação à Distância (PAPED), Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior (SHIROMA *et al.*, 2007).

Outra frente desenvolvida pelo governo FHC foi a organização de uma estrutura de monitoramento e avaliação da educação com a implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional de Cursos (PROVÃO) e do Censo Escolar. Articulada à essas ações a reforma também abrangeu a administração escolar e dos sistemas estaduais e municipais de ensino. Além da municipalização e do estímulo à autonomia das escolas, foram criados os programas de Atualização, Capacitação e Desenvolvimento dos Servidores do MEC, Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Outra característica desse processo foi o fomento a programas focalizados em grupos específicos como a EJA e a Educação Indígena<sup>37</sup> (SHIROMA *et al.*, 2007).

Segundo Shiroma *et al.* (2007), a avaliação do MEC era de que, ainda que o país não tivesse promovido a universalização do ensino básico, o problema a ser enfrentado eram os altos índices de repetência. A conclusão decorre de uma análise onde o número de vagas seria suficiente se não houvesse tantas reprovações. Logo, expandir a rede pública de ensino seria algo desnecessário. Em vez disso, opta por melhorar a articulação entre o governo federal, estados, municípios e ONGs e importar a lógica empresarial de busca pela eficiência e qualidade. A consequência dessa importação foi a disseminação de programas de aceleração da aprendizagem (SHIROMA *et al.*, 2007).

Na mesma esteira deu-se a reforma promovida via Decreto 2.208/1997 em que se apartou o ensino médio do técnico. Este ramificou-se em três níveis: básico (independe de

---

<sup>37</sup> As Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, a Resolução CNE/CEB nº 1 seriam aprovadas apenas no último ano do governo FHC em 2002.

escolaridade), técnico (supõe o nível médio) e tecnológico (cursos superiores de curta duração. Shiroma *et al.* (2007) aponta dois problemas dessa movimentação: em primeiro lugar, por aprofundar a dualidade do ensino – jovens de diferentes classes sociais são encaminhados pelo sistema educacional para carreiras e trajetórias distintas, em segundo lugar, o setor privado foi incumbido da formação da força de trabalho, mas financiada com recursos públicos. Desse modo, foi possível suportar a expansão do ensino médio sem onerar o ensino superior.

Entretanto, a estratégia mais fundamental foi a incisão sobre a formação de professores. Paulo Renato, então ministro da educação, proferiu questionamentos em torno da natureza desta formação ao mesmo tempo que apelava para uma revisão “em benefício das crianças” (SHIROMA *et al.*, 2007, p. 86). Vale lembrar que até mesmo o presidente do país interferiu diretamente nesta questão via Decreto 3.276/1999. O decreto, ao subtrair a prerrogativa da formação docente do curso de Pedagogia, imprimiu a esta formação um caráter pragmático pautado na noção de competências. Segundo Campos (2002) a preocupação em formar professores adequados às novas demandas dos sistemas educacionais aparece no Brasil como uma questão estratégica para a reforma em curso. Pacheco *et al.* (2001) explica que:

O ideário da reforma educacional em curso, paradoxalmente, identifica no professor não só o responsável pelas dificuldades do sistema público de ensino, como lhe atribui o condão de extirpá-las. A estratégia discursiva engendrada pelos órgãos oficiais construiu não só a imagem do professor como um não-profissional, cujas ações redundavam não raro em perdas para os alunos e para o sistema de ensino, mas também a representação de que só ele criaria as condições para a realização do projeto governamental (PACHECO *et al.*, 2001, p. 188).

No geral, podemos observar a inserção da lógica privada na administração dos sistemas de ensino. Shiroma (2007) localiza o panorama como um movimento de desresponsabilização, ainda que os governos mantenham o controle sobre a educação, percebesse uma gestão:

[...] que descentraliza decisões operacionais específicas e a responsabilidade pela eficiência da escola, contudo acirra o controle sobre decisões estratégicas – avaliação, currículo, programa de livro didático, formação de professores, autorização de cursos e escolha de dirigentes (SHIROMA *et al.*, 2007, p. 99).

## **4 A EDUCAÇÃO PARA O CAMPO NO BRASIL E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PARADIGMA**

A Educação do Campo nasce de uma “experiência de classe” de camponeses organizados em movimentos sociais e envolveu nos mais de trinta anos de sua constituição diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. A partir de uma particularidade, toma posição crítica ao lugar historicamente ocupado pelos trabalhadores do campo sem abandonar a perspectiva da universalidade, disputando nela sua inserção (CALDART, 2009).

Inicia sua atuação ancorada na radicalidade pedagógica e política dos movimentos sociais entrando no “terreno movediço das políticas públicas”, da relação com o Estado comprometido com um projeto de sociedade que a perspectiva educacional em debate visa combater (CALDART, 2009). Isto porque compreende que a forma de atuação dos agentes de Estado esteve historicamente vinculada aos empresários do agronegócio, cujos interesses incluem a espoliação dos trabalhadores da agricultura familiar e o predomínio da monocultura e do latifúndio. Inclusive, Souza (2012) justifica a existência dos movimentos sociais no contexto da ausência de políticas que não se subordinem aos interesses do capital, partindo do pressuposto que as políticas de Estado têm servido aos interesses político-econômicos de distintas frações da classe dominante.

Este capítulo compreenderá, portanto, o mapeamento dos interesses supracitados, suas implicações nas políticas educacionais e as fundamentações e processos que constituirão a institucionalização da Educação do Campo no Brasil.

### **4.1 INFLEXÕES SOBRE “INCLUSÃO DO CAMPO” E AS POLÍTICAS ESTATAIS VOLTADAS À FORMAÇÃO DOS CAMPONESES**

Os termos exclusão e inclusão são utilizados em documentos e textos acadêmicos que abordam a temática da Educação do Campo (ARROYO, 1995; BRASIL, 2001; 2002; CALDART, 2009; KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002; MARTINS, 1980; NASCIMENTO, 2009; SOUZA; BELTRAME, 2010) para nomear a situação em que os camponeses historicamente se encontraram em relação às políticas educacionais. O documento do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE) afirma a existência de uma omissão no campo das políticas educacionais brasileiras no que se refere a população do campo, ao investimento de escolas e a formação de educadores para a atuação no campo (BRASIL,

2005). O relatório do I Seminário de Educação do Campo de Minas Gerais<sup>38</sup> considera os povos do campo como um contingente afetado pela “exclusão social” (MINAS GERAIS, 2012e). Esta seção pretende problematizar este enfoque frequentemente presente nos debates de Educação do Campo a partir de uma breve contextualização do discurso da inclusão/exclusão social.

Segundo Garcia (2014) o termo “inclusão” ganhou destaque nas últimas décadas nos discursos de organismos internacionais e nas políticas sociais no Brasil. Este debate apoia-se no diagnóstico de “exclusão social” e no princípio da educação enquanto redentora das desigualdades. A autora, ao analisar documentos do Banco Mundial, OCDE e CEPAL, identifica a defesa de uma “sociedade inclusiva” no bojo da discussão das reformas de Estado engendradas na década de 1990 e a localiza como sendo um enunciado que substitui a ideia do Estado de bem-estar social. A ideia de “sociedade inclusiva” traz consigo, portanto, o esfacelamento da cultura de direitos construída historicamente pelas reivindicações da classe trabalhadora.

A relação estabelecida discursivamente entre inclusão, coesão e responsabilidade permite inferir que tais discursos estão apoiados na premissa ‘fim da história’ (FUKUYAMA, 1992). Se a sociedade capitalista é o horizonte, não existiria mais o imperativo da luta de classes, apenas a necessidade de harmonizar a sociedade que não aparece denominada em nenhum momento como capitalista. O novo adjetivo passa a ser o horizonte – sociedade “inclusiva” (GARCIA, 2014, p. 109).

A tônica da “sociedade inclusiva” mina a lógica das políticas universalizantes, dando lugar a políticas focalizadas com o objetivo de “reduzir a pobreza” e os conflitos sociais. Nesta acepção, as agências do Estado restrito devem agir tão somente para sanarem os conflitos sociais inerentes às contradições do sistema capitalista em vez de produzirem políticas de educação e saúde pública de qualidade para todos, incidindo junto aos grupos que estejam econômica e culturalmente mais vulneráveis. Esse processo transforma, no plano do discurso, desigualdades em diferenças meramente culturais obscurecendo as relações de classe (GARCIA, 2014).

Um exemplo de como o par inclusão/exclusão obscurece a concretude da luta de classes pode ser observada nos termos escolhidos por Antônio Munarim (2008) para criticar o Plano Nacional de Educação (2001-2010), cujo plano se dá no âmbito dos valores e da *cultura* urbana x rural: “o PNE reflete exatamente a *visão urbanocêntrica, preconceituosa e*

<sup>38</sup> O I Seminário de Educação do Campo de Minas Gerais foi promovido pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e teve por objetivo sistematizar propostas de Diretrizes para a Educação do Campo de Minas Gerais.

**excludente** do campo, que, ademais, sempre embasara as políticas educacionais brasileiras” (MUNARIM, 2008, p. 9, grifo da autora). Como delineado nos capítulos anteriores, a valorização da cidade em detrimento do campo constitui-se no terreno concreto das relações sociais de produção, em uma trajetória de investimento econômico da burguesia nacional e internacional com a participação ativa da burguesia brasileira agrária, que soube muito bem aproveitar as benesses da espoliação da classe trabalhadora da cidade e do campo.

Segundo Garcia (2014) o termo “inclusão” serve a discursos conservadores e progressistas, mas a problemática desse discurso é que gera a ilusão de uma sociedade constituída sob a máxima da propriedade privada, em que se pode acolher a “todos” e os problemas por ela gerados seriam amenizados e dirimidos caso existam esforços de diferentes “atores” sociais para construir um todo harmônico e solidário.

Não cabe a este trabalho afirmar que os pesquisadores da Educação do Campo possuam a intencionalidade de obscurecer a existência das classes sociais, mesmo que alguns deles reivindiquem teorias sustentadas sobre a égide do “fim da história” (JESUS, 2004). O cerne da problematização é localizar a dimensão ético-política do discurso recorrente de “exclusão do campo” na agenda política do país (BRASIL, 2001; 2002). Se considerarmos que seja a qualidade desta exclusão “social” fica a questão: É possível “excluir” algum indivíduo ou grupo da sociedade capitalista? Calazans *et al.* (1981) afirmam que as populações rurais já estavam integradas ao modo de produção capitalista por meio do mercado, ao justificarem o porquê das mesmas não poderem ser consideradas em regime feudal. Da mesma maneira e pelo mesmo motivo também não podem ser consideradas excluídas, se definirmos o verbo excluir como “estar separado de” “ser deixado de fora” (EXCLUIR. DICIONÁRIO..., 2021).

Se a qualidade da exclusão for “educacional”, é verdadeira a afirmativa de que não houve políticas educacionais dirigidas aos camponeses? O debate historiográfico demonstra que a formação dos homens e mulheres do campo não só fazem parte da história da política educacional no Brasil, como diferentes frações da classe dominante nacional e internacional consideraram esta iniciativa estratégica e elaboraram programas de educação que tiveram por objetivo consolidar o processo de reestruturação produtiva e modernização da agricultura, também conhecida como Revolução Verde (SOARES, 2015).

Outras questões concernentes ao conjunto dos movimentos sociais do campo e seus intelectuais orgânicos são: se o problema social dos camponeses reside na falta valorização de sua cultura e identidade, poderíamos considerar que os grandes empresários do agronegócio do país foram também discriminados ao longo da história por serem do campo? Uma legislação educacional que contemple os valores do campo é suficiente para a concretização de uma

formação emancipatória? E, por último, “incluir” as especificidades do campo na legislação significa a superação da dita “exclusão”?

A historiadora Sônia Mendonça levanta em seu livro “Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos” (2007a) problemas da historiografia especializada em educação rural por não se debruçar sobre a relação entre Estado e educação e por desconsiderar conflitos existentes na sociedade civil nos diferentes períodos históricos. Segundo Mendonça (2007a), nem sempre as políticas de educação rural corresponderam mecanicamente aos interesses dos grupos dominantes agrários.

Este diagnóstico traz desafios à tessitura da historiografia agrária enquanto elemento de contextualização da presente pesquisa, pois o exercício de reconstituição histórica considerando a movimentação das diferentes frações de classe exige muito mais que um simples levantamento de documentos, exige o exercício da produção do conhecimento por meio de aprofundadas pesquisas. Diante desta constatação, cabe reconhecer que haverá lacunas nesta contextualização por não ser o objeto central desta pesquisa, além de ser o tempo de trabalho demasiado curto para conseguir cumprir essa tarefa de grande responsabilidade. O que é possível apontar é a necessidade da realização de pesquisas cujo exercício seja o de se deter com mais vagar à história da educação rural no Brasil, mas considerando os conflitos na sociedade civil e política que a permeiam e a produzem.

O parecer 36/2001 referente às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reconhece que não houve menção à educação rural nos textos constitucionais de 1824 e 1891. Entretanto, Mendonça (2007a) aponta que em geral há um equívoco na historiografia especializada de que o ensino rural primário e médio tenha início apenas no Estado Novo<sup>39</sup>. Na verdade, estes se iniciam em 1910 com os “Patronatos” e “Aprendizados Agrícolas”. Enquanto os grandes fazendeiros paulistas - organizados na Sociedade Paulista de Agricultura (SPA) - identificavam a imigração e o fornecimento de crédito pelo Estado brasileiro como solução para a crise de força de trabalho pós-abolição da escravatura, a Sociedade Nacional da Agricultura (SNA)<sup>40</sup> postulou a utilização do “trabalhador nacional”. A construção deste se daria a partir da intervenção estatal, via educação, com as instituições de

<sup>39</sup> Entretanto, o ensino técnico agrícola surgiria no início do século XIX com aquela que se tornaria a primeira Escola de Agronomia do Brasil (RIBEIRO, 2010).

<sup>40</sup> A Sociedade Nacional da Agricultura (SNA) consistiu na agremiação de setores agrários ligados ao eixo Nordeste/ Sudeste/Sul que lidavam com obstáculos em relação à exportação de seus produtos, incluindo setores não envolvidos diretamente na produção do café. Eram produtores de café (como Rio de Janeiro e Minas Gerais), produtores de algodão, gado de corte e açúcar que forneciam para o mercado interno (MENDONÇA, 2007a).

“ensino agrícola” criados pelo Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC)<sup>41</sup>. É nesse contexto que se esboça o “entusiasmo pela educação”, movimento defensor do ensino alfabetizante<sup>42</sup>, destinado ao “soerguimento moral da sociedade” (MENDONÇA, 2007a, p. 39-40).

Os “Aprendizados” caracterizavam-se por cursos regulares de dois anos com o objetivo de disseminar métodos racionais de trato com o solo, noções de higiene e criação animal, bem como instruções para o uso de máquinas e implementos agrícolas. Sua incidência era concentrada nas áreas produtoras de açúcar e algodão do Norte e Nordeste. Seus internos eram mantidos em uma espécie de “viveiros de força de trabalho”, onde os fazendeiros da vizinhança recrutavam sistemática e gratuitamente contingentes para trabalharem em suas terras (MENDONÇA, 2007a).

Criados em 1918, os “Patronatos” constituíram-se enquanto um paliativo para a “questão social” urbana, principalmente no período da Primeira Grande Guerra. Atendendo a interesses dos grupos urbanos e industriais, assistiam a “infância desvalida” das cidades associando noções de ensino prático e defesa militar. Apesar de uma retórica filantrópica, consistiam concretamente em uma alternativa às instituições prisionais urbanas. Sua importância era dupla por exercer uma profilaxia social da capital do país e fornecer força de trabalho qualificada (MENDONÇA, 2007a).

No decorrer dos anos 1920, o “entusiasmo pela educação” sofreria transformações com a diversificação dos agentes por ele mobilizados e a primeira expansão da industrialização. Capitaneados pela grande burguesia paulista, os “educadores profissionais” organizados junto à Associação Brasileira de Educação (ABE) defenderiam o projeto de “escola integral” em contraposição ao ensino “desalfabetizante”. Essa discussão atravessou as décadas de 1920 e 1930 e dela decorre o Manifesto da Escola Nova de 1932. O grande mote da nova vertente era “a imposição da escola **enquanto agente do trabalho**” (MENDONÇA, 2007a, p. 41, grifo da autora). O combate ao analfabetismo seria ampliado para uma perspectiva de “mudança da mentalidade dos homens” (MENDONÇA, 2007a).

O desenvolvimento do debate gera, ainda em 1920, o afastamento da ABE daqueles considerados defensores do “atraso” e ligados aos grupos dominantes agrários (técnicos do Ministério da Agricultura e representantes da Igreja) aflitos com o crescente processo de êxodo

<sup>41</sup> O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio viabilizou políticas para favorecer o polo alternativo à grande burguesia paulista (SPA), a Sociedade Nacional da Agricultura (SNA) (*Ibidem*).

<sup>42</sup> Movimento que envolveu militares, Igreja, representantes de grupos agrários tradicionais, cuja tônica era liberal e nacionalista (*ibidem*).

rural e a consequente perda de força de trabalho. Pautando uma educação geral e quantitativista (matriz do “ruralismo pedagógico”), defendiam uma escola “integrada às condições locais para promover a fixação do homem do campo” e incentivavam a modernização do campo brasileiro (SANTOS, 2013, p. 48). As poucas iniciativas voltadas à educação agrária até a ditadura varguista seriam executadas pelo Ministério da Agricultura<sup>43</sup> (MENDONÇA, 2007a).

A premissa de “esquecimento” e “exclusão” em relação ao ensino na zona rural (ARROYO *et al.*, 2004) parece não encontrar força nos fatos históricos. Mendonça (2007a) afirma ter havido disputas entre diferentes agentes sobre o ensino agrícola:

O ensino primário em geral e o primário agrícola em particular – e sobretudo – permanecia uma espécie de “terra de ninguém” ou “terra de todo mundo”, objeto de ingerências múltiplas, desde o plano da política local à nacional, incorrendo numa “torre de Babel” em matéria de superposição de poderes e agentes: municípios, governos estaduais, governo federal e até a iniciativa privada, a Igreja, entidades da sociedade civil ou agentes diretamente envolvidos no processo, como pais de alunos, por exemplo (MENDONÇA, 2007a, p. 45).

Em 1934 ocorre a primeira menção à educação rural em uma constituição:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. **Procurar-se-á fixar o homem ao campo**, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934 *apud* LEINEKER; ABREU, 2012, p. 2, grifo da autora).

Em relação ao financiamento a mesma constituição determinou:

Art. 156 A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual (BRASIL, 1934 *apud* BRASIL, 2001, p. 7).

Ribeiro (2010), ao resgatar elementos de resistência dos trabalhadores na referida década, destaca a atuação de comunistas brasileiros organizados na Aliança Nacional

<sup>43</sup> O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio foi transformado, por pressão da SNA em Ministério da Agricultura em 1931. Os próprios dirigentes da Sociedade Nacional seriam os ministros da nova pasta (MENDONÇA, 1997).

Libertadora (ANL)<sup>44</sup>. Esta defendia uma política que agregava demandas de trabalhadores do campo e da cidade: a expropriação dos latifundiários e a proteção dos pequenos e médio proprietários. Conseqüentemente, a ANL se tornou um dos focos de perseguição na ditadura varguista, mantendo-se por vários anos na clandestinidade.

O Estado Novo reafirmou a “vertente ruralizadora”, até porque a efetivação do governo em questão representou a vitória dos agremiados pela SNA. Mesmo com a criação do Ministério da Educação e Saúde, o Ministério da Agricultura continuaria regendo o ensino agrícola superior e médio (Escolas Técnicas Rurais, ex-Colégios Agrícolas). À nova pasta coube somente a tutela do ensino primário regular (aprendizados agrícolas, centros agrícolas e escolas profissionais rurais) situação que seria alterada apenas com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (MENDONÇA, 2007a).

A defesa da educação rural encontrou seu auge nas décadas de 1930-40 por ser vista como uma forma de resolver a “questão social” do período na cidade e no campo. A defesa do “Movimento Ruralista” explicita o papel do professor na execução dessa solução: “A grande ‘missão’ do professor rural seria a de demonstrar as ‘excelências’ da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana” (MAIA, 1982, p. 28 *apud* MENDONÇA, 2007, p. 46). Assim, cai por terra a defesa de que não houve políticas de educação com o objetivo de valorizar a cultura do campo (SANTOS; VINHA, 2018), ainda que se possa discutir com qual objetivo isso foi feito.

De acordo com Hoeller (2017) a preocupação com a formação dos camponeses é parte do processo histórico dos organismos internacionais. A autora indica que há, desde 1936, recomendações de países do Norte que posteriormente comporiam a UNESCO. Os documentos “*recommendation n. 8, concerning the*” e “*Organization of Rural Education*” defendem que a educação rural não deva ser inferior à urbana (UNESCO, 1934-1977, p. 37 *apud* HOELLER, 2017, p. 4). Entretanto, essa “preocupação” teve como pano de fundo a consolidação dos Estados Unidos enquanto potência mundial:

A América Latina é o campo de exploração e de reserva para o crescimento americano. Durante algumas passagens do artigo fica clara a influência americana no processo educacional, com a criação de fundações para a execução dos programas e projetos de interesse internacional (HOELLER, 2017, p. 4).

<sup>44</sup> Aliança Nacional Libertadora foi uma organização de militantes comunistas brasileiros organizados. Esta defendia uma política que agregava demandas de trabalhadores do campo e da cidade: a expropriação dos latifundiários e a proteção dos pequenos e médio proprietários. Conseqüentemente, a ANL se tornou um dos focos de perseguição na ditadura varguista, mantendo-se por vários anos na clandestinidade.

Leineker e Abreu (2012) anunciam a criação em 1937 da Sociedade Brasileira de Educação Rural, cuja visão de educação era instrumento de difusão ideológica. Alfabetizar era preciso, contato que se vinculasse aos princípios de disciplina e civismo. No mesmo contexto, a Constituição de 1937 admitiu financiamento público para iniciativas que retomassem a perspectiva dos Patronatos:

Art. 132 O Estado fundará instituições ou dará seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a **disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepara-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação** (BRASIL, 1934 *apud* BRASIL, 2001, p. 8, grifo nosso).

A conjuntura da Segunda Grande Guerra, a chamada “ameaça comunista”, e o histórico de movimentos de revoltas oriundos do campo, fizeram com que fossem firmados alguns acordos entre os organismos internacionais vinculados aos Estados Unidos da América (EUA), e governos latino-americanos (SANTOS, 2013). A partir desse momento, a disputa entre os Ministérios da Educação e Saúde e Agricultura tomariam novos rumos. Dentre as iniciativas geradas na aproximação entre os dois países, cabe destacar o “Programa Ponto IV” cuja eficácia residiu no fato de ter se apoiado fortemente na educação. Prometia fornecer o acesso aos excedentes gerados pelas exportações e a integração ao setor “moderno” da economia. (MENDONÇA, 2007b).

Um desses acordos firmados entre o Brasil e a “Fundação Interamericana de Educação” em 1945, possibilitou a criação da “Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais” (CBAR). Para Mendonça (2007b) o mais marcante desdobramento dessa comissão, foi a fundação de “Clubes Agrícolas” que funcionariam junto às escolas primárias do meio rural. Como estas estariam sob a tutela do Ministério da Agricultura, as escolas primárias viveriam com intensidade a nada nova disputa entre Ministério de Educação e Saúde (MES) e Ministério da Agricultura (MA). A CBAR atuaria no sentido de:

Implantar projetos educacionais na zona rural e [visando] o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia de campo, etc.) e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais. (LEITE, 2002, p. 32 *apud* LEINEKER; ABREU, 2012, p. 4).

A CBAR teve muitas de suas atividades estendidas mesmo após o final de seu prazo de vigência e consagraram a escola agrícola enquanto “Escola para o trabalho” (ainda que algumas poucas se destinassem à formação de dirigentes do MA). Além disso, privilegiaram a educação de adultos em detrimento do ensino de crianças e adolescentes, marcando uma formação para a subalternidade (MENDONÇA, 2007b).

Para reorganizar as instituições de ensino agrícola em âmbito nacional (Ensino Agrícola Básico, Ensino Rural e Cursos de Adaptação), o MES<sup>45</sup> aprova em 1946<sup>46</sup> a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (LOEA) que descrevia novas orientações para a Educação Profissional Rural em bases estritamente objetivas e que “os alunos aprenderão fazendo” (LOEA, 1946, p. 37 *apud* MENDONÇA, 2007b). A lei orgânica reorganiza o ensino agrícola em cinco novas modalidades: i) Escolas de Iniciação Agrícola; ii) Escolas Agrícolas, iii) Escolas Agrotécnicas, iv) Cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Extensão; v) os Centros de Treinamento (CTs) (MENDONÇA, 2007b). A provação da LOEA alija educação rural da rede primária regular que se mantém sob a tutela do MA, ainda que o MES ditasse suas diretrizes nacionais.

No final da década de 1940 é criada a Associação de Créditos e Assistência Rural – ACAR, tendo como uma de suas propostas principais o estabelecimento de uma rede de agências e práticas calcadas no Extensionismo Rural<sup>47</sup>. Para Fonseca (2002) os programas extensionistas buscavam conciliar capital e trabalho “para que a sociedade possa diluir em seu todo o fantasma das desigualdades, fazendo com que os problemas sociais sejam assumidos por todos em comunidade” (LEITE, 2002, p. 34). O trabalho de Oliveira (2013) localiza o início da prática de Extensão Rural em 1948, com a parceria estabelecida entre o governo do estado de Minas e a Associação Internacional Americana (AIA), tornando-se uma política nacional somente em 1956 com a criação da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural (ABCAR).

Para o preparo dos agentes e líderes comunitários foram inauguradas as “Missões Rurais” em 1949. Estas teriam a tarefa de “combater a doença do analfabetismo que assolava o país” (LEINEKER; ABREU, 2012, p. 5). Em 1953, seriam estabelecidos novos acordos entre

<sup>45</sup> Importantes antagonistas ao MA, possuíam a função de nacionalizar o ensino primário em sua versão alfabetizadora, além de centralizar toda a gestão do ensino brasileiro (MENDONÇA, 2007b).

<sup>46</sup> No mesmo ano é também aprovada a Constituição de 1946 que transferiu a obrigatoriedade da oferta de ensino dos camponeses aos empresários agrícolas, situação que se manterá na constituição de 1967 e na emenda de 1969 (LEINEKER; ABREU, 2012).

<sup>47</sup> O trabalho extensionista contribuiu para a divisão social e técnica do trabalho e o consequente estranhamento do camponês (RIBEIRO, 2010).

Brasil e Estados Unidos, culminando na Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)<sup>48</sup> e na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Em ambas as campanhas, o foco é a alfabetização e o instrumento é a mesma cartilha utilizada na zona urbana. O objetivo é formar para um país “*mais coeso e solidário*” (CEEA, 1956, p. 2 *apud* MENDONÇA, 2007, p. 96, grifo da autora).

Entretanto, a indignação com a falta de acesso a direitos como terra, educação e condições dignas de vida tornou-se substrato para a fundação de organizações de trabalhadores. Em 1954 é fundada a União dos Trabalhadores Agrícolas Brasileiros (ULTAB) (SOARES, 2015).

A conjuntura da época mostrava uma ampla e variada existência de associações de trabalhadores rurais, “Em 1959, num balanço realizado pela mesma ULTAB, relaciona-se a existência de 122 organizações independentes, reunindo 35 mil trabalhadores rurais, e 50 sindicatos, reunindo 30 mil [...]. (BASTOS, 1984 *apud* OLIVEIRA, 2007). O Partido buscava com a ULTAB articular e organizar os camponeses na tentativa de unificar os processos de luta na busca da construção da revolução democrático-burguesa, etapa entendida como fundamental para alcançar a revolução socialista (SOARES, 2015, p. 56).

Também é deste período a criação do Serviço Social Rural (SSR), cuja função – juntamente com as outras campanhas - era a preparação de técnicos para atuar na educação de base/alfabetização, melhoria de vida, saúde, associativismo, economia doméstica, artesanato, entre outros (NASCIMENTO, 2009). Porém, mesmo com todas as ações empreendidas para manter o homem no campo Leineker e Abreu (2012) ressaltam que estas não foram suficientes para estancar o crescente fluxo causado pelo êxodo rural, que se estenderia até a década de 1960. As ações e programas de frações da burguesia, entretanto, mais do que conter o movimento migratório se constituíam mediadas pela organização e radicalização dos conflitos no campo.

Com a instituição do Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos (ETA), bolsas de estudos nos Estados Unidos foram concedidas a técnicos brasileiros tornando-os qualificados para a fundação de “Clubes Agrícolas” e “Centros de Treinamento”. Juntamente a esse processo, entre 1957 e 1958 a Extensão Rural ganha fôlego nacionalmente movida pela missão de formar agricultores integrados à economia moderna, capaz de superar o modo de

<sup>48</sup> Essa campanha obteve o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e esteve subordinada ao Departamento Nacional de Educação do MEC. Por meio da formação de lideranças propôs a ‘recuperação total do homem rural’ via educação (RIBEIRO, 2010).

produção e de vida “arcaicos” (MENDONÇA, 2007a). A autora explica que a construção da noção de “desenvolvimento” junto aos Estados da América Latina catalisou a absorção dos valores norte-americanos por estes países que se tornariam ávidos em sobrepujar seu “atraso”. Nesse contexto a ABCAR entra em cena, cujos patrocinadores abrangiam:

Organizações de “cooperação técnica”, ligadas diretamente ao governo dos EUA (IIAA, ICA, AID, Uson, Aliança para o Progresso, etc); corporações, associações e fundações privadas ditas “filantrópicas”, ligadas ao grande capital monopolista americano (AIA, Fundação Ford, Fundação Rockefeller, Fundação Kellogs etc); organismos internacionais permeáveis aos interesses dos dois grupos acima mencionados e a eles dão legitimidade, cobertura e prestígio, que, como eles, são instrumentos em nosso país de expansão de economia de mercado, e vendem uma imagem romântica da extensão rural (IICA, OEA, BID, FAO, e Bird) (CALANZANS, 1993, p. 179).

A Extensão Rural se destinaria também ao disciplinamento coletivo, visando minimizar os conflitos sociais. É interessante notar que os projetos geridos pelo ETA tiveram maior concentração na região Nordeste, estado onde se iniciaram as Ligas Camponesas<sup>49</sup>. A articulação dos diferentes projetos impulsionados pela parceria consubstanciada pelo ETA acarretaria em uma tripla expropriação “de sua terra, de seu conhecimento e de sua própria identidade” (MENDONÇA, 2007a, p. 110).

Outro significativo movimento camponês surgido no período foi o Movimento dos Agricultores Sem Terra (Master), em 1960. Organizados no Rio Grande do Sul, este movimento tinha como estratégia a instalação de acampamentos para pressionar a desapropriação de terras. Chegou a ganhar apoio do governador do estado à época, Leonel Brizola, e do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) (BARROS; LIHTNOV, 2016).

Nesse mesmo período de efervescência das lutas camponesas no Brasil e do Movimento das Ligas Camponesas, entrariam em cena os Centros Populares de Cultura (CPC), o Movimento Popular de Cultura (MPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB), que influenciaram o surgimento de grupos populares de alfabetização de adultos (NASCIMENTO, 2009). No campo da resistência, alguns setores camponeses mobilizam-se junto a alguns setores católicos e partidos de esquerda. Esta mobilização desagua na formulação de um modelo

<sup>49</sup> As primeiras Ligas Camponesas surgiram em 1940. Constituídas pelo Partido Comunista do Brasil (atual Partido Comunista Brasileiro) tinham o objetivo de estabelecer a aliança operário-camponesa para fazer face ao imperialismo e ao latifúndio. Entre 1945 a 1947, foram criadas várias ligas camponesas pelo Brasil. Se tornam nacionalmente conhecidas em 1954 em razão do conflito no Engenho da Galileia em Pernambuco. Em 1963, estiveram presentes em 18 das 22 unidades federativas, sendo que em Pernambuco concentravam 65 das 218 existentes no país (MOTTA; ESTEVES, 2016).

educacional alternativo ao do governo e contraposto aos interesses estadunidenses. Nesse contexto as ideias de Paulo Freire ganhariam audiência por volta de 1960, influenciando a educação e os movimentos sociais (BARROS; LIHTNOV, 2016). Concomitante a estas movimentações ocorre a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei 4.214/63), considerada por Nascimento (2009) uma importante conquista. Entretanto, os grupos conservadores mobilizam-se no desenvolvimento da “Aliança para o Progresso” e criam programas e institutos como a SUDENE<sup>50</sup>, a SUDESUL<sup>51</sup>, o IBRA<sup>52</sup>, o INDA<sup>53</sup> e o INCRA<sup>54</sup> que se contraporiam às ideias emancipatórias societárias e educacionais que se enraizavam no campo. (NASCIMENTO, 2009).

O processo do golpe militar em 1964 traz consigo o aprofundamento do extensionismo, a reforma do ensino superior (Lei 5.540/68) e a reestruturação do ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692/71). Esta é considerada por Nascimento (2009) mais conservadora que a lei anterior de 1968, não cogitando políticas específicas de ensino rural. Barros e Lihtnov (2016) narram a parceria firmada entre MEC e a agência estadunidense *Unites States Agency for International Development* – USAID, responsável por redirecionar a educação nacional e treinar professores para todos níveis de ensino. Os professores do ensino rural forma substituídos por técnicos financiados por entidades americanas.

A Constituição de 1967 inaugura uma série de cartas magnas que seriam implementadas sob o regime militar. Nesse contexto era ainda gritante a proporção de analfabetos no país o que fará a instauração no mesmo ano do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O objetivo do programa era de atuar firmemente na direção de erradicação do analfabetismo adulta no campo e na cidade, bem como proporcionar uma melhora na condição de vida via educação (LEINEKER; ABREU, 2012). No entanto, o protagonismo dado ao MOBRAL não significou o fim de projetos extensionistas que, de acordo com Oliveira (2013), permanecem até os dias atuais ainda que com mais ou menos recursos em cada período.

Vários outros projetos entraram em cena entre 1960 e 1970, requentando e envernizando o vínculo entre trabalho, educação e desenvolvimento. Alguns destes projetos se estendem até os dias atuais como o Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR)

---

<sup>50</sup> SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.

<sup>51</sup> SUDESUL - Superintendência do Desenvolvimento do Sul.

<sup>52</sup> IBRA - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária.

<sup>53</sup> INDA - Infraestrutura Nacional de Dados Abertos.

<sup>54</sup> INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

e o Projeto Rondon. Além destes também foi criado o Programa Intensivo de Preparação para Mão-de-Obra Agrícola (PIPMOA) (BARROS; LIHTNOV, 2016).

Apesar de 1971 constituir-se enquanto um marco na educação nacional com a promulgação da lei 5.692/1971, no que se refere à formação e à vida dos homens e mulheres do campo é o fenômeno da “Revolução Verde” que ganha destaque. No bojo da “modernização” da agricultura no Brasil, o país viveria uma ampliação de sua desigualdade social. O incentivo ao uso de tecnologias no campo veio acompanhado da aceleração da degradação ambiental, além da expulsão de trabalhadores não-proprietários de terras (BARROS; LIHTNOV, 2016). Este processo foi combinado com as estratégias de parceria entre Brasil e Estados Unidos, pois foi graças aos projetos de educação extensionistas rurais e seus adjacentes que indústria de agrotóxicos<sup>55</sup> ingressou e se consolidou, formando os camponeses para um novo modelo de produção agrícola. A difusão deste foi combinada com a atuação do

Sistema Nacional de Crédito Rural (1965), que concedia crédito rural vinculado ao uso de agrotóxicos; o Programa Nacional de Defensivos Agrícolas (1975), que tinha o objetivo de diminuir a quantidade de importações desses produtos; e a intensificação da pesquisa agrícola, com a criação da Embrapa (1973) (MOREAU, 2015, p. 18).

Já em 1980 é criado o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) pelo governo militar. O plano articulou diferentes ações para a educação no meio rural. O Programa Nacional das Ações Sociais, Educativas e Culturais para o Rural (PRONASEC) visava ampliar a relação educação trabalho, modernização e produção, criando pequenas cooperativas para a exportação dos produtos concebidos em seu âmbito. Com ênfase na melhoria do espaço físico das escolas rurais do Nordeste, o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural no Nordeste Brasileiro (EDURURAL) também abrangia a adequação de materiais didáticos, do currículo e a orientação para o trabalho rural. Centrado na meta de erradicação do analfabetismo o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) era executado tanto na cidade quanto no campo, tendo seu auge na década de 1970 (CARDOSO JUNIOR, 2009).

<sup>55</sup> A pesquisa agrícola teve origem nos EUA e foi difundida a partir dos Centros Internacionais de Pesquisa Agrícola financiados por fundações privadas (Ford, Rockefeller) (MOREAU, 2015, p. 110). Oliveira (2013) também narra o interesse da família Rockefeller em investir no Brasil, utilizando-se do viés filantrópico, conseguiu arregimentar um amplo mercado consumidor dos ditos “defensivos agrícolas” no país, culminando na “Revolução Verde”.

Contudo, no início dos anos 1980, a ditadura militar já não conseguia conter os conflitos latentes no país e os movimentos de luta pela terra ampliam sua visibilidade. Em 1981, ocorre o Seminário “Meio rural e educação” realizado pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Este sinalizou em seus documentos a atenção especial dada pelas agências governamentais em relação ao ensino rural atribuídas às transformações produtivas no campo (RIBEIRO, 2010).

Mais tarde, com o processo de abertura democrática<sup>56</sup> houve o nascimento de importantes organizações de trabalhadores como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). As lutas impulsionadas por estas organizações extrapolavam o nível corporativista, reivindicando o acesso a direitos como educação, saúde, moradia e crédito (NASCIMENTO, 2009).

Em relação ao debate pedagógico no país, Santos (2013, p. 50) chama a atenção para o fato de que:

Ao passo que no plano da luta de classes o avanço era evidente, em termos de teorização científica e filosófica destaca-se o recuo da teoria revolucionária e, em que pese as orientações das práticas educativas, o construtivismo e o escolanovismo ganhavam espaço nos setores à esquerda do pensamento educacional brasileiro.

O autor ainda explica ser neste contexto sócio-histórico o nascimento da Educação do Campo, destacando fatores que influenciarão nesse nascimento: i) as alterações nas concepções de educação e no modelo de organização e gestão escolar; ii) o avanço da agenda pós-moderna; e iii) a estratégia dos agentes do Estado burguês em elaborar e implementar políticas focalizadas (destinadas a indígenas, camponeses e quilombolas) em detrimento de políticas universais no bojo da crise estrutural do capital. Contudo, tanto a “irrupção” da Educação do Campo quanto seu contexto sócio-político de constituição serão retomados na seção seguinte (SANTOS, 2013).

Voltando ao esforço de tecer a história que nos leva à Educação do Campo, marco fundamental é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, que menciona a educação rural, ainda que de forma muito genérica (CARDOSO JUNIOR, 2009). A partir dos artigos 208 e 210 da Carta Magna de 1988, é visível o avanço em suas especificações à modalidade em questão:

---

<sup>56</sup> A Comissão Pastoral da Terra foi criada antes da abertura democrática em 1975, contribuindo para o fortalecimento da organização camponesa antes mesmo do movimento por eleições diretas.

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

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

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

(BRASIL, 1996, p. 11-12).

Apesar dos avanços a LDB 9394/96 não conseguiu contemplar demandas genuinamente camponesas (e não daqueles que lucram com sua subordinação) em seu escopo. A partir de Brandão (2003) *apud* Cardoso Junior (2009), o autor reflete sobre o não cumprimento da referida lei diante do crescente número de fechamento de escolas rurais<sup>57</sup>.

As mudanças no padrão de acumulação, o avanço da monocultura (grandes áreas para o plantio de grãos, frutas, cana de açúcar, árvores para a produção de celulose) no campo brasileiro desmontam os projetos de extensão rural. Ribeiro (2010) assinala que diante do nível desejado de dependência que se gerou com os produtos, com as consideráveis expropriações, alterou-se o perfil do novo técnico formado pelos cursos profissionalizantes. A máxima do empreendedorismo constituir-se-ia no cerne da formação de cursos técnicos e superiores de agronomia.

Avaliando o conjunto das iniciativas de educação para o meio rural, talvez não seja coerente concordar com a asseveração de Ribeiro (2010) de que a educação rural “não se constituiu, em nenhuma época, como prioridade nos investimentos públicos” (RIBEIRO, 2010, p. 166) ainda que reconheça terem sido vários programas implementados com foco no ensino rural. Até porque ela mesma afirma que quando se tratou de mobilizar políticas sociais articuladas à expropriação de terras, proletarização de agricultores, implantação de lógicas de dependência de insumos não faltavam recursos. Logo, parece ser mais prudente adotarmos a assertiva de que não foram empreendidos investimentos em prol de um projeto educacional socialmente referenciado, ou que desse ao menos conta de reduzir o tamanho do analfabetismo no campo.

Ainda sobre o balanço dessas políticas Ribeiro (2010) capta um movimento contraditório: enquanto nos anos 1930/1940 houve incentivos à permanência no campo, nos anos de 1950/1960 políticas estimulavam o êxodo para as cidades. O país viveu nesse período a implementação da política de substituição das importações e uma ampliação da

<sup>57</sup> O Jornal Brasil de Fato denuncia que “de 2002 a até o primeiro semestre de 2017, cerca de 30 mil escolas rurais no país deixaram de funcionar” (DEISTER, 2018).

industrialização, associado ao “combate ao comunismo”, o que demandou a formação de um contingente de força de trabalho qualificada. A autora chama atenção para a inexistência de avaliações e balanços sobre os programas de educação rural, que pode ser explicado pela falta de recursos para tal ou pela simples conveniência de seus executores.

A educação rural, como se pode ver, foi invocada em inúmeras circunstâncias: para sanar a “chaga” do analfabetismo (ainda que esse objetivo não tenha sido amplamente atingido), reverter a “questão social” no contexto da crise do café, apaziguar zonas de conflito no campo, se constituindo principalmente como estratégia de formação de um novo modo de ser, pensar e produzir: dependente dos insumos e maquinários estadunidenses. Logo, a educação rural é “fracasso” no que tange a sua eficácia no combate analfabetismo (RIBEIRO, 2010), mas é, antes, “sucesso” diante dos interesses do agronegócio nacional e internacional. A educação rural, combinada aos programas de crédito rural, figura-se “embaixadora da Revolução Verde”, arrefecendo os costumes de produção locais, conseguindo

[...] desadaptar o agricultor tradicional, desenraizá-lo, sem lhe assegurar uma colocação no setor dito moderno da agricultura. Na verdade, a educação, ao desagregar as populações rurais transforma-se na ponta de lança da invasão capitalista no campo (CALANZAS *et al.*, 1981, p. 164 *apud* RIBEIRO, 2010, p. 167).

Localizar corretamente a funcionalidade da educação rural, do ensino agrícola, é estratégico para combater seus princípios e táticas, para combater a lógica da dependência. Ribeiro (2010) deixa clara a relação entre a reestruturação produtiva, a substituição do cultivo de subsistência pela “produção rentável” no campo e a educação:

Com a introdução de empresas agropecuárias no país, estas trazem consigo a necessidade de trabalhadores que se adaptem aos seus processos produtivos agrícolas; por isso precisam apoiar-se em novos programas educacionais que ofereçam a formação necessária ao desempenho de novas funções. Ao mesmo tempo, **as populações rurais devem “ser educadas” para a utilização dos produtos produzidos por essas empresas** destinados ao cultivo do solo e ao manejo, na criação de animais (RIBEIRO, 2010, p. 167, grifo da autora).

Essa caracterização é fundamental para que se superem as narrativas do “esquecimento” e “abandono” em relação às políticas educacionais agrícolas. Reivindicar Educação do Campo não é almejar “adaptações” culturais e organizativas que contemplem o modo de vida no campo. É reivindicar e promover a potencialização da escrita do camponês das letras e do mundo. É deixar exposta a dialética essencial e ontológica da relação homem-

natureza. Por nascer do chão da luta pode ameaçar os grilhões da expropriação e opressão. A inovação da Educação do Campo, não é “lembrar” do camponês, “valorizar” seus costumes, é dar-lhe voz, lugar de sujeito político. Não pretende suplantar o urbano, mas apreender sua articulação e unidade com ele. A crítica factual à educação rural, não reside na inobservância do camponês, em “nunca” terem olhado para “os debaixo”, mas por representar um projeto desejoso de que sempre lá estejam. Não se trata de olhar os educandos do campo de outro modo, se trata de “romper as cercas” da produção imaterial advinda da criação humana. Essa deve ser a verdadeira razão da contraposição educação rural x Educação do Campo.

#### 4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROCESSOS, PRINCÍPIOS E MATRIZES DE UM NOVO PARADIGMA

Na seção anterior, vimos que as políticas historicamente destinadas à formação dos homens e mulheres do campo demonstram uma busca pela formação de camponeses subalternos e adequados às necessidades de frações da classe dominante urbana e rural. O desenvolvimento das lutas por reforma agrária acabará por se enfrentar com esta concepção de sujeito do campo, com este projeto de subalternidade. Esta seção tem por objetivo resgatar o histórico da Educação do Campo e das sementes que lhe fizeram florescer enquanto proposta advinda dos próprios camponeses. Por não ser “possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST, se o foco do nosso olhar permanecer na escola” (CALDART, 2004, p. 221) começaremos pela gênese do MST. Em seguida, trataremos especificamente das reflexões protagonizadas no Setor de Educação do movimento a partir da obra “Pedagogia do Movimento” de Roseli Caldart. Ao final, buscaremos promover a reconstituição histórica do desenvolvimento dos debates internos de educação do MST a partir do “Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005).

No final da década de 1970 são retomadas as articulações em torno da luta pela terra<sup>58</sup>. Espreado-se aos poucos em vários cantos do país, desaguam no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra no estado do Paraná em 1984. É nesse encontro que ocorre a criação formal do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Caldart (2004) elenca a combinação de três fatores que contribuíram para este fato histórico: as condições

<sup>58</sup> Havia também a realização do trabalho de base feito pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) desde a década de 1960, depois fortalecido com o surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em 1975 (CALDART, 2004).

objetivas, elementos políticos adjacentes ao desenvolvimento destas condições e o acontecimento de lutas em vários estados (o que acabou demandando uma articulação nacional).

A “modernização conservadora” efetivada no campo provocou uma abrupta e significativa expulsão e expropriação de camponeses entre 1975 e 1980. A expulsão ocorria ao mesmo tempo em que prometia

[...] incluí-los na modernidade tecnológica do agronegócio, que subordina todos, de alguma forma, ao modelo tecnológico que vem sendo chamado de “agricultura industrial” e que mantém seus territórios de trabalho escravo. (CALDART, 2010, p. 115).

Desde os que viviam como arrendatários, parceiros e os que produziam com base no trabalho familiar se viram substituídos pela mecanização. As alternativas inconsistentes para esses problemas (projetos de colonização em Rondônia, Pará, e Mato Grosso ou a procura por trabalho na cidade motivada pelo “milagre brasileiro”) gerou um contingente de trabalhadores dispostos a enfrentar a falta de perspectivas, a miséria, disposto a reagir (CALDART, 2004).

O contexto político do país naquele período contribuiu de maneira fundamental: o movimento pela abertura democrática multiplicava os processos de luta também na cidade. Exemplo e fato importante foram as greves operárias de 1978 e 1979. Porém é importante resgatar o caráter insubmisso do campesinato brasileiro (MARTINS, 1981).

Cada sem-terra de hoje carrega em si (ainda que não saiba disso) a herança rebelde de Sepé de Tiaraju, de Zumbi dos Palmares, dos camponeses que lutaram em Canudos, Trombas e Formoso, Contestado, nas Ligas Camponesas. Assim como carrega a repressão sofrida por todas essas lutas e o desafio de impedir que a destruição possa acontecer de novo (CALDART, 2004, p. 108).

O primeiro congresso do MST contou com a participação de representantes de 16 estados e corroborou com a aprovação da palavra de ordem “Ocupação é a única solução!”. Resgatando uma entrevista realizada com João Pedro Stédile, um dos fundadores do movimento e um de seus principais dirigentes, Caldart (2004) explica que o movimento se caracteriza por ser popular, não havendo um processo de filiação, mas apenas de participação. Seus militantes não precisam necessariamente ser camponeses. Ainda que suas lutas tenham um componente no sentido corporativo, estas não se restringem à questão da conquista da terra. Possui princípios

organizativos, ideológicos e políticos societários. Insere-se em questões que dizem respeito ao conjunto da classe trabalhadora (CALDART, 2004).

Uma das lutas mais expressivas que ampliou sua abrangência e força política foi a mobilização contra a privatização da Companhia Vale do Rio Doce<sup>59</sup>, em 1997. Nesse mesmo ano, é realizada a “Marcha Nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça” nos estados de São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso. Mil e trezentos Sem Terra caminharam mil quilômetros até Brasília, sendo recebidos por cem mil pessoas na capital federal em solidariedade ao movimento e em protesto ao governo de Fernando Henrique (CALDART, 2004).

Em se tratando especificamente do Setor de Educação do MST, este terá seu embrião no início dos anos 1980 dentro do acampamento Encruzilhada Natalino da Fazenda Annoni (Rio Grande do Sul). O Setor contou com a participação de professores, pais, alunos e lideranças, buscando articular o funcionamento da escola e efetivar o acesso à educação às crianças (CALDART, 2004).

Na obra “Pedagogia do Movimento” Caldart (2004) apresenta elementos constituintes das reflexões educacionais promovidas no âmbito do movimento e que dariam origem ao paradigma da Educação do Campo. Pressionado pela mobilização das famílias e professoras<sup>60</sup>, o MST cria, em 1987, um setor de educação do movimento<sup>61</sup>. Tal setor inicia suas atividades apenas no ensino fundamental e hoje se estende para a toda educação básica e educação superior. Sendo assim, por não encontrar lugar em escolas que atendessem às especificidades dos estudantes do campo, o MST inicia os debates em torno de uma proposta educacional própria (CALDART, 2004). Naquele primeiro momento, a maior parte das ações foi impulsionada pela iniciativa e sensibilidade de algumas professoras e mães presentes nos acampamentos.

Adentrando nos detalhes do nascimento da Educação do Campo, a autora ressalta que o desenvolvimento da reflexão em torno da educação não foi e nem é vivido uniformemente

---

<sup>59</sup> A Companhia Vale do Rio Doce era considerada uma das mais importantes empresas estatais do Brasil e o processo de sua privatização constituiu-se enquanto vitrine do modelo econômico do então presidente Fernando Henrique Cardoso. O movimento promoveu um grande ato político no dia do leilão da empresa que contou com a presença de políticos, artistas e outros trabalhadores. O MST chegou a estabelecer um acampamento no local, permanecendo ali até mesmo depois da venda efetuada (CALDART, 2004).

<sup>60</sup> A maioria das professoras assentadas se integrou ao movimento por serem esposas de trabalhadores sem-terra (CALDART, 2004).

<sup>61</sup> Nesse contexto também era pungente a questão do que fazer com as crianças acampadas. Para Caldart (2004) essa foi provavelmente a primeira questão que motivou a reunião de mães e professoras para discutir educação.

em todos os assentamentos e acampamentos (CALDART, 2004). Os primeiros desafios ocorreram dentro do próprio movimento. Alguns militantes chegaram a dizer que não estavam ali para conseguir escola, mas terra. Entretanto, com o passar do tempo os acampados e assentados começaram a se convencer da necessidade de pensar qual escola desejavam. O depoimento de Geraldo ilustra o início dessa reflexão:

Eu gostaria que tivéssemos uma escola para nossos filhos, que ensinasse a lutar por seus direitos, a trabalhar unidos, organizando com os companheiros as lutas, para fazer valer os direitos que os colonos têm. O próprio direito de ocupar a terra, e assim por diante. Uma educação que mostre ‘os dois lados da moeda’, por um lado os valores do homem da roça, a vida sadia que pudesse levar aqui... e por outro lado também mostrar como é a vida na cidade, de acordo com a verdadeira realidade, para que, quando a criança chegar a uma certa idade, ela possa ter clareza dos dois tipos de vida e possa fazer uma opção certa[...] (STIVAL, 1987, p. 150 *apud* CALDART, 2004, p. 234).

A decisão de “ocupar a escola” produziu nos Sem Terra a consciência da necessidade de aprender, da importância do estudo para o movimento. A escola precisava ser ocupada porque o direito ao estudo foi um direito negado, sendo imperativo resistir e produzir neste território ocupado. Os Sem Terra foram aprendendo que a escola pode ter relação com a luta e com a terra, que o movimento tem sido uma grande escola “uma escola de vida” (CALDART, 2004, p. 223). Ao incorporar a escola na dinâmica e no cotidiano do movimento, perceberam que era importante pensar a organização escolar ao mesmo tempo em que apreendessem as dimensões formativas com a vida na terra, nos espaços do assentamento e etc. No encontro realizado em 1987, na cidade de Piracicaba, os participantes entenderam que:

[...] não conseguiriam avançar na sua luta se não dedicassem à sua formação, se não se dispusessem a aprender e a conhecer cada vez mais, e uma realidade cada vez mais ampla. É por isso que o estudo foi incluído logo como um dos **princípios organizativos** do MST (CALDART, 2004, p. 215, grifo da autora).

No processo de ocupação da terra, cada assentado assume uma tarefa ou atividade do acampamento em formação, cuja execução demanda a busca por novos conhecimentos e técnicas. Por esta razão, Caldart (2004) considera que o MST se constitui como educador na sua prática cotidiana e assume a educação não apenas como uma bandeira complementar de sua luta, mas como um dos pilares do processo de construção do movimento. O conceito da autora de *sujeito sociocultural* (CALDART, 2004) elucida a compreensão desse processo.

Este Sem Terra, formado pela dinâmica da luta pela Reforma Agrária e do MST, pode ser entendido também como um novo sujeito sociocultural, ou seja, uma coletividade cujas ações cotidianas, ligada a uma luta social concreta, estão produzindo elementos de um tipo de cultura que não corresponde aos padrões sociais e culturais hegemônicos na sociedade capitalista atual, e na brasileira em particular, inscrevendo-se no que poderíamos talvez chamar de um movimento sociocultural que reflete e prepara mudanças sociais mais profundas (CALDART, 2004, p. 34).

O processo de “ocupação da escola” compreende a luta pelo direito dos camponeses em ter acesso aos conhecimentos historicamente desenvolvidos pela humanidade. No entendimento de Caldart (2004) a escola geralmente não está preparada para receber o Sem Terra, e é por isso que o movimento se incumbiu em pensar como fazê-lo. Aos poucos foram sendo criados coletivos estaduais de educação do Movimento onde eram compartilhadas experiências desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos. A questão do perfil docente também foi aos poucos aparecendo e suscitando debates no movimento, fato que desembocou na preocupação com a formação dos professores. Assim, tem início em 1990 a primeira turma de Magistério do MST em parceria com a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Regia Celeiro - FUNDEP<sup>62</sup>. Nesse mesmo ano nasce a ideia de sistematização de uma proposta educacional do MST em um dos Encontros do Coletivo Nacional de Educação (CALDART, 2004).

Os princípios inicialmente sistematizados articularam três matrizes: as experiências trazidas pelos sujeitos que estavam trabalhando diretamente nas escolas do MST; os princípios e aprendizados do Movimento em si (como a importância da luta, cultivo da mística e o princípio educativo do trabalho); e as contribuições teórico-metodológicas de Paulo Freire, Pistrak, Makarenko, José Martí e Krupskaya. Estas experiências desembocaram numa identidade consolidada da “escola do MST”:

[...] a presença da bandeira do MST na escola, o tipo de canções que acompanham as brincadeiras das crianças, a resposta que costumam dar à pergunta: **você é Sem Terra?** (CALDART, 2004, p. 265, grifo da autora).

Ainda que o I ENERA seja o fato político mencionado nas legislações e textos acadêmicos como “primeiro passo” para o conjunto das políticas públicas, este foi, na verdade, resultado de uma década de experiências de educadoras e educadores em assentamentos e acampamentos comprometidos com a educação e com a reforma agrária. O Caderno de

<sup>62</sup> Essa fundação foi criada pelos próprios movimentos sociais para atender demandas relacionadas à formação.

Educação nº 13, intitulado “Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990-2001” (2005) traz importantes relatos dessa rica trajetória construída pelo Movimento. Neste caderno, a “materialidade de origem” (CALDART, 2007), as referências teóricas e políticas que inspiram os primeiros passos da pedagogia camponesa se fazem presentes e elucidam a essência das matrizes pedagógicas e os princípios que balizam a razão de ser do paradigma da Educação do Campo. Trazemos aqui uma reconstituição histórica das discussões internas do MST sobre educação a partir dos documentos presentes no documento publicado em 2005<sup>63</sup>. O objetivo é identificar como a discussão de educação se desenvolveu ao longo dos anos e as nuances que a constituíram. Veremos que a proposta vai, aos poucos, sendo infiltradas por pressupostos das “pedagogias do aprender a aprender”, que são entendidas neste trabalho como expressão do pensamento neoliberal na educação (DUARTE, 2008).

O documento inicial desse compilado apresenta registros das primeiras experiências pedagógicas do movimento datadas de 1979. O texto publicado em 1990 explica que é nesse ano que se iniciam debates sobre o que fazer com as crianças acampadas. Dessa necessidade depreendeu-se o desejo de colocar em prática “uma escola diferente”: que ajudasse no avanço da luta, ensinando a ler o mundo:

[...] Ensinar para a criança porque a gente acampou, qual foi a finalidade disso... Ensinar coisas concretas: desde preparar as leituras, tratando de coisas que a criança conhece... Começando pela nossa realidade, mas também não deixando de ensinar outras coisas que a criança não conhece, porque ela não pode ficar apenas na nossa vida do MST. É preciso preparar a criança para a vida dela, ensinar o porquê de o nosso país estar vivendo numa miséria... (Oneide) (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 19).

Salete e Lúcia, as primeiras professoras de assentamento do país, estavam cursando Pedagogia e tiveram contato e formação com a Equipe de Paulo Freire (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005). Os debates entre as educadoras traziam críticas à escola tradicional, à “educação bancária” (FREIRE, 1974). Os relatos revelam crianças questionadoras, e traziam para os espaços das escolas improvisadas as vivências da luta pela reforma agrária:

[...] Um dia, as crianças resolveram fazer uma assembleia com todos os alunos da escola. A gente foi lá só pra assistir: Elas escolheram quem ia dirigir a

<sup>63</sup> O Dossiê traz documentos publicados no período de 1990 a 2001, mas foi publicado em 2005. Por isso, ainda que a referência seja da década seguinte, o texto traz a síntese de cada documento e são apresentados em ordem cronológica.

assembleia, montaram a pauta, tudo direitinho. Esse fato acabou chamando a atenção de todo mundo porque as crianças estavam se sentindo também responsáveis pelas coisas [...] Nessa assembleia decidiram sobre a merenda [...] É que não tinha merenda pra elas, naquela época, e o prefeito tinha prometido dar essa merenda. Daí elas decidiram que iriam ao município falar com o prefeito e exigir dele: ou a merenda ou parar de fazer promessa [...] (Noeli/ Anonni) (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 20).

Estas especificidades provocaram reflexões sobre a formação docente, uma formação que desse conta dessa diferente escola. Em 1988 é criado o setor de Educação, que toma como tarefa a luta por um curso de magistério (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005).

A base da escola alternativa estaria também na relação entre escola e produção. As comunidades preocupavam-se em educar as crianças para o trabalho. Pais eram convidados para dar aulas sobre agricultura e pecuária. Naquele momento, era latente na escola e no movimento a discussão sobre o valor da cooperação visando a construção de um modelo de produção alternativo à propriedade individual e à competitividade. Em 1989, 72 famílias de Nova Ramada integraram a iniciativa do movimento de criação de uma cooperativa a COOPANOR (Cooperativa de Produção Agropecuária Nova Ramada Ltda.). As crianças estavam vivenciando aquilo e queriam se integrar ao processo: saber como ajudar e o que era uma cooperativa (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005).

O trabalho infantil era considerado educativo por excelência pelos educadores do movimento. Uma expressão disso, foi a construção de uma marcenaria vinculada à cooperativa que estaria sob a responsabilidade das crianças:

A ideia é que as crianças façam brinquedos de madeira e depois bancos para serem utilizados nas reuniões da Cooperativa.... Elas produziram o primeiro brinquedo para elas mesmas e depois, para as crianças menores que ainda não podem trabalhar nisso (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 26).

Em 1991 o movimento reitera essa relação entre educação e trabalho. São elencados os princípios educacionais do movimento onde destacam-se: a valorização do trabalho e da organização coletiva; integração entre escolas e assentamentos; a prática da democracia; a formação integral dos educandos e o desenvolvimento de uma metodologia baseada na concepção dialética do conhecimento (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005). Tais princípios objetivavam atender à perspectiva de transformação social:

[...] uma proposta de educação que proporcione às crianças, conhecimento e experiências concretas de transformação da realidade, a partir dos desafios do assentamento ou acampamento, preparando-se crítica e criativamente para participar dos processos de mudança da sociedade (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 29).

O documento também estabelece uma pauta de reivindicações a serem feitas junto aos governos estaduais e municipais como a criação de escolas, legalização das atividades desenvolvidas nos acampamentos e assentamentos, respeitando-se os princípios pedagógicos do movimento e garantindo a autonomia organizativa da escola. Algumas frentes de ação são propostas para o conjunto da militância como: a formação dos docentes a partir do apoio de entidades aliadas do MST; a elaboração de um currículo para os anos iniciais do ensino fundamental e de um “Manual Nacional de Educação”; a realização de encontros periódicos entre os educadores para trocas de experiências e momentos de formação (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005).

Entretanto, é no texto “O que queremos com as escolas de assentamentos” que se dá a primeira produção político-pedagógica feita pela organização. Também publicado em 1991, sua feitura partiu das experiências de uma década de prática de educadores, educandos, pais e lideranças do movimento. Reafirmando a formação dos sujeitos para a transformação social, a luta por educação no MST tem por objetivo “romper com as cercas do latifúndio: do analfabetismo e da educação burguesa, fazendo a reforma agrária também no saber e na cultura” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 31)

Uma escola onde se educa partindo da realidade; uma escola onde professor e aluno são companheiros e trabalham juntos – aprendendo e ensinando; uma escola que se organiza criando oportunidades para que as crianças se desenvolvam em todos os sentidos; uma escola que incentiva e fortalece os valores do trabalho, da solidariedade, do companheirismo, da responsabilidade e do amor à causa do povo. **Uma escola que tem como objetivo um novo homem e uma nova mulher, para uma nova sociedade e um novo mundo.** [...] que mostre a realidade do POVO TRABALHADOR, da roça e da cidade. Mostre o porquê de toda a exploração, o sofrimento e a miséria da maioria. Mostre o porquê do enriquecimento de alguns. Mostre o caminho de como transformar a sociedade (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 31-32).

Salta aos olhos que já em 1991 aparecem em destaque os termos **capacitação e cooperação relacionados à educação**. O documento reivindica o trabalho pedagógico a partir de temas geradores, provavelmente refletindo a relação do MST com a teoria freiriana e os movimentos de educação popular. Ao tratar dos objetivos da escola, afirma: “Precisamos

conhecer também aquilo que não vemos todo dia e que a humanidade já descobriu” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 33). Há uma clara preocupação de que os camponeses tenham acesso ao conjunto dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. A escola deve “levar a criança a se interessar pelo saber científico” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 36). Em relação aos princípios pedagógicos, o documento expressa que escola é lugar de estudo e trabalho: porque nela também se aprende a trabalhar e isso pode ser feito de várias formas: organização das carteiras; manutenção da limpeza da sala de aula; ajuda na preparação da merenda; no cuidado com o jardim (o fundamental é que tenham algum trabalho ligado à terra) (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005). Para o movimento a escola também é lugar de se aprender a se organizar, ou seja, as crianças devem participar da organização e funcionamento da escola. Elas precisam ser educadas para a ação, para o planejamento coletivo, para traçar objetivos, dividir tarefas e organizá-las espacial e temporalmente.

A escola do assentamento também deve educar para a democracia: “Aprender a decidir. Aprender a RESPEITAR O OUTRO. Aprender a respeitar as DECISÕES DO COLETIVO. EXECUTAR o que foi decidido em conjunto” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 35). O espaço e a comunidade escolar precisa ter relação com a vida dos assentamentos e acampamentos, passando pela dimensão do trabalho. A escola deve pensar “Como os adultos vão acompanhar o trabalho das crianças para que O TRABALHO SEJA EDUCATIVO” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 35). Um forte princípio que aparece desde os primeiros documentos e se faz presente nos materiais mais recentes é que todo o ensino deve partir da prática. Há uma variação ao longo dos anos em relação à forma que essa dimensão da pedagogia do movimento é tratada. Naquele momento, é possível perceber uma forte influência da pedagogia socialista, que parece estar hoje materializada nas matrizes da *pedagogia da história e do trabalho*.

A Escola do MST não parte do conteúdo. Parte da experiência vivida pelas crianças. Experiência de TRABALHO. Experiência de ORGANIZAÇÃO. Experiência de RELACIONAMENTO com os outros. As perguntas que surgem. As novas descobertas. Os problemas enfrentados. Estes são o ponto de partida para o nosso ENSINO DIFERENTE. E como fazer este ensino? [...] **PRÁTICA-TEORIA-PRÁTICA**. O ensino deve partir sempre da realidade vivida pela criança na Escola, no Assentamento, no mundo afora. A teoria, os conteúdos já elaborados servem para ajudar a refletir sobre esta realidade. O resultado da reflexão deve ajudar a TRANSFORMAR a realidade e a nossa

vida. Para melhor, é claro! Deve levar a uma PRÁTICA CONCRETA (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 35).

Inaugurando os “Boletins de Educação” do MST, o texto “Como deve ser uma escola de assentamento” (1992) trata das características que uma escola de ensino fundamental do movimento precisa ter e sintetiza sua proposta de educação em dez pontos:

**COMO DEVE SER UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO:** 1. A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural; 2. A escola deve capacitar<sup>64</sup> para a cooperação; 3. A direção da escola deve ser coletiva e democrática; 4. A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento; 5. A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados; 6. O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade<sup>65</sup>; 7. O coletivo da escola deve se preocupar com desenvolvimento pessoal de cada aluno; 8. O professor tem que ser militante; 9. A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular; 10. A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 39).

No mesmo ano (1992) o movimento inaugura a “Coleção de Cadernos de Educação do MST” apresentando um conjunto de orientações para a elaboração do currículo escolar e orientações metodológicas para a implementação do mesmo. Reafirma o pressuposto de que o ensino deve partir da realidade aliada à imersão nos elementos históricos que a constituem, o desejo de romper com a escola tradicional e conseqüentemente defende um currículo centrado na prática:

<sup>64</sup> Nesse documento aparece a elaboração do conceito capacitação para o movimento que a define como “saber fazer na prática” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 41).

<sup>65</sup> Ao mesmo tempo em que o Setor de Educação do Movimento explicita no boletim uma educação que se dirija à socialização dos saberes historicamente acumulados pela humanidade e traga termos como “resistência” e “consciência de classe”, começa a se fazer presente a noção de “construção do conhecimento” nos textos elaborados pelo movimento: “Estamos falando de um tipo de ensino que leve à CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 44). Estas reflexões, que tem no Boletim uma relação de complementaridade, revelam uma inserção das teorias construtivistas na constituição da proposta de educação do MST. Segundo Duarte (2008), estas se encontram no bojo das teorias das competências que contribuem para o esvaziamento dos conhecimentos a serem socializados por meio do trabalho educativo. Apesar de seu aparente discurso humanista, as pedagogias do “aprender a aprender” e a tônica da “construção do conhecimento” são lemas que sintetizam “uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável **adaptação à sociedade regida pelo capital**” (DUARTE, 2008, p. 11, grifo da autora).

**Tiramos o foco dos conteúdos. Os conteúdos de matemática, português, ciências, passam a ser escolhidos em função de necessidades que a prática vai criando ou em função de temas que se relaciona com as necessidades coletivas do assentamento.** Ex: se as crianças estão fazendo o plantio das sementes na sua horta, este é o momento de estudar cientificamente todo o processo de germinação e desenvolvimento das plantas; se as crianças estão estudando as características do assentamento, pode ser a hora do professor escolher na geografia o conteúdo clima, para que ela entenda como é o clima do assentamento, mas também para saber porque o clima varia de uma região para outra (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 53, grifo da autora).

Essa defesa é sustentada pelo argumento de a escola não ser o único espaço formativo, que os sujeitos também se educam pelo trabalho e que este deve ser abordado como elemento de reflexão e substrato para o trabalho com os conteúdos. Nessa mesma esteira, orienta que as práticas pedagógicas se preocupem com o desenvolvimento da autonomia e capacidade organizativa dos educandos. Para cumprir esta perspectiva curricular a metodologia deve estar conjugada com um planejamento que contenha objetivos claros, ainda que não estáticos no percurso educativo. Os “temas geradores” são o cerne da metodologia proposta e possuem a função de fazer a “ligação entre teoria e prática” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 57).

Segundo os autores, a ideia do planejamento mediado pelo trabalho é que conteúdos, práticas, princípios e saberes permeiem atividades necessárias à comunidade. No referido Caderno é dado o exemplo da feitura de uma horta, cujo objetivo seria melhorar a merenda da escola. A partir desse processo as crianças seriam capazes de se apropriarem de técnicas de cultivo, formas de organização do trabalho, responsabilidade, e vivenciar a relação da prática com a teoria (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005).

Portanto as experiências de educação em assentamento perpassariam a identificação do tema gerador (advindo da realidade), a construção de unidades temáticas que contemplem atividades (trabalho) como meio de apropriação do conhecimento, o estabelecimento de objetivos e de conteúdos do percurso pedagógico. A realidade, sua problematização e intervenção para sua transformação estão localizadas no centro da proposta de escola dos assentamentos e acampamentos. Ainda que o debate do deslocamento do foco nos conteúdos nos remeta aos ideais escolanovistas, que priorizam o método em detrimento do conteúdo, o documento de 1992 preocupa-se em afirmar que:

Não estamos de forma nenhuma ignorando ou desprezando os conteúdos, a teoria, a ciência. Muito pelo contrário, estamos é colocando os conteúdos no seu verdadeiro lugar como instrumentos para a construção do conhecimento

da realidade e não como fins em si mesmos (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 61).

Em seguida há uma seção para tratar como os conteúdos devem ser trabalhados em sala de aula. A sistematização não é desprezada, mas está subordinada ao tema gerador, está provocada por ele. O momento da sala de aula é chamado de “momento da reflexão do conhecimento”. O trabalho é considerado a fonte do conhecimento, mas não é visto como único instrumento de aprendizagem:

O momento da sala de aula é aquele onde o professor vai explicar os conteúdos e os alunos vão estudá-los, fazer exercícios, escrever, perguntar, errar, acertar. E isso é tão importante quanto o momento da prática lá na horta. Se não for assim não vai haver aprendizagem real. Não vai haver produção do conhecimento a partir da prática, que é o que todos esperamos que aconteça na nossa escola (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 62).

Em relação à avaliação, esta contemplaria os conteúdos mas não se limita a eles, ou melhor, a verificação da aprendizagem se faria não só por atividades sistematizadas. Conversas cotidianas, a visualização de mudanças de comportamento e das formas de atuação no mundo são possibilidades e consideradas necessárias para a averiguação dos elementos apropriados pelos educandos. “A avaliação não pode voltar-se só para os conteúdos [...] é também na prática que devemos avaliar nossa aprendizagem” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 65). Como instrumentos avaliativos são sugeridos diários, relatórios, provas (desde que não sejam o centro do processo avaliativo), atividades e exercícios práticos e teóricos, rodas de discussão, dentre outras possibilidades. Segundo esta concepção, o importante é que não haja uma única relação de avaliação do aluno pelo professor. Auto avaliações devem ser estimuladas, coletiva e individualmente, bem como a comunidade deve avaliar e ser avaliada em sua relação com a escola.

Em 1993 é escrito o texto “A importância da prática na aprendizagem das crianças”, onde percebemos a presença “habilidades” enquanto finalidade do desenvolvimento do trabalho educativo. Ao relatar as primeiras experiências do movimento com técnico-profissional de nível médio, iniciadas com outros movimentos sociais do campo (FUNDEP e ITERRA), aborda a reflexão de uma metodologia centrada na aprendizagem-capacitação e no trabalho com “objetos geradores”. Reitera a centralidade da prática no currículo a ser enfatizado e desenvolvido através da prática (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005).

Em 1994, o movimento enfatiza a relação educação e trabalho como um dos pilares de sua concepção de educação e oferece centralidade à noção de cooperação. Reforça e aprofunda elementos do documento “Como fazer a escola que queremos”<sup>66</sup> e destaca-se como o documento do Dossiê com maior presença do pensamento marxiano e da pedagogia socialista. Há a preocupação com a constituição de uma escola que “‘ajude a construir o socialismo’, ou traços concretos de socialismo em uma sociedade ainda capitalista” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 8).

Elaborado a partir da defesa que o trabalho educa, reafirma a dimensão ontológica desta atividade e que a caracteriza como princípio educativo. Alega a formação da consciência mediada pelo trabalho, processo capaz de produzir conhecimento e criar habilidades, provocando necessidades humanas superiores. A discussão de trabalho como princípio educativo é articulada às noções de cooperação, democracia, coletividade. Ao dizer como a escola educa pelo trabalho defende que a função social da escola é:

[...] específica e que diz respeito à socialização e à produção de conhecimentos científicos necessários à vida pessoal e à vida social. Isto quer dizer que se a escola não pode ser lugar só de teoria, também não pode ser lugar só de prática. A escola é por natureza um lugar de teorias. Mas o que defendemos é que sejam teorizações sobre práticas sociais concretas em que os alunos estejam envolvidos (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 93).

Já em 1995, o Setor do Movimento abrange com detalhes o planejamento escolar capaz de garantir a implementação de sua proposta de escola. O material do Caderno de Educação nº 6<sup>67</sup> aborda os conceitos de planejamento e plano, explicando as diferentes dimensões educativas a que se referem. Englobando aspectos internos e externos à escola, reafirma a importância da articulação entre planejamento pedagógico e assentamento/acampamento. A referida articulação é concebida para além de uma prática para a democratização do espaço escolar, sendo entendida como um dos elementos constituintes da função social da escola. Em outras palavras, a construção do planejamento precisaria considerar as relações de produção da vida, a forma com que se organiza e o tipo de trabalho desenvolvido nos assentamentos e

<sup>66</sup> Texto produzido em 1992 que inaugura a “Coleção dos Cadernos de Educação do MST” e que também integra este dossiê.

<sup>67</sup> Neste documento aparece a **definição de capacitação** para o MST: “aprendizagem de habilidades ou conhecimentos práticos, que somente atividades práticas podem proporcionar” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 118).

acampamentos. Por fim, traz os passos para a realização do planejamento global da escola, detalhando-os.

Outro texto, também de 1995, se debruça na prática pedagógica dos anos finais do ensino fundamental. Mesmo avaliando que esta etapa de ensino não seja viável de ser implementada em todos os assentamentos por estar submetida à demanda de alunos<sup>68</sup>, o movimento se preocupou em organizar uma proposta curricular em parceria com professores das Universidades para consolidar a caminhada já percorrida em relação aos anos iniciais (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005). Neste documento é bem presente a assertiva que não seria “qualquer escola” que contemplaria as demandas para essa etapa do processo de ensino-aprendizagem, por isso a razão de pensar uma proposta de continuidade curricular que se concretizasse dentro dos assentamentos e acampamentos. Avaliando as diferentes formas de ensino existentes no campo do segundo seguimento do ensino fundamental, afirma como meta principal a ampliação das Escolas Agrícolas. Estas forneceriam um respaldo legal, econômico para desenvolver sua proposta curricular sob a perspectiva de preparação para o trabalho no campo e maior carga horária para discentes e docentes.

A formação defendida para esta etapa de ensino tinha por objetivo consolidar os princípios já norteadores do primeiro seguimento como a consciência organizativa e os valores consonantes com a luta popular. Deveriam capacitar para o trabalho nas áreas de pecuária, agricultura, agroindústria, entre outras atividades do campo; ajudar na implementação e sustentação da reforma agrária. Também estão no bojo desse perfil o cultivo à arte, estímulo à participação e criação de jogos esportivos e a utilização de “[...] métodos de ensino que permitam aos alunos expressar suas idéias, questões, posições, desenvolvendo habilidades de expressão, de discussão, de argumentação” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 141).

Os pilares básicos da filosofia educacional do movimento abrangem: a educação para a transformação social; a relação entre escola e desenvolvimento rural (escola em sintonia com as demandas das áreas de reforma agrária); escola, trabalho e cooperação (escola que educa pelo e para o trabalho, visando apropriação de técnicas agrícolas dentre outras aptidões); gestão democrática ou direção coletiva da escola (extrapolando os trabalhadores da escola, envolvendo a comunidade e incorporando os alunos nas instâncias de decisão, estimulando-os à

---

<sup>68</sup> Infelizmente ainda preponderava a necessidade da alfabetização e demais objetivos formativos dos anos iniciais para crianças, jovens e adultos no campo.

organizarem-se autonomamente); ensino voltado para a aprendizagem que tenha significado estabelecendo a ponte entre a realidade e o conhecimento científico<sup>69</sup>; educação da postura e da ética; cultivo da mística e professor militante (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005).

Em seguida, define currículo como “conjunto de atividades educativas realizadas na escola. Vai desde a lista de disciplinas e conteúdos a serem desenvolvidos, até atividades culturais ou de lazer, proporcionadas pela organização” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 143). Ao mesmo tempo que define a garantia das disciplinas obrigatórias por lei nas escolas, apresenta sugestões de eixos de temáticos que possibilitem a interdisciplinaridade abrangendo discussões concernentes à organização e ao trabalho no campo.

Ademais, verifica-se o amadurecimento na discussão da pedagogia da alternância e da organização do tempo escolar. Traça temas e atividades para a complementação curricular para o segundo seguimento do ensino fundamental. Para além do tempo aula (5 horas), a escola é orientada a contemplar duas vezes por semana práticas agropecuárias e/ou agroindustriais, trabalho na escola na dimensão da constituição da responsabilidade e sentimento de pertencimento com o espaço (sem afetar a carga horária em sala de aula), práticas que estimulem a auto-organização, oficinas de capacitação, atividades político-culturais, complementação de estudos (grupos de estudo que revisem o conteúdo abordado em sala), oficinas de capacitação (duas disciplinas por dia totalizando 90 minutos), prática de leitura de ao menos 30 minutos diários.

A concepção de avaliação e propostas de execução da mesma, sugestões de conteúdos para as disciplinas obrigatórias e sugeridas pelo documento<sup>70</sup> apontam para uma dimensão formativa omnilateral numa perspectiva marxista ou mais próxima à pedagogia socialista. Entretanto, considera-se necessário apontar dois elementos que podem ser problematizados como traços de contradição, como a sugestão de trabalho com o tema da agroindústria que não apresenta tópicos que visem a sua análise no bojo das relações capitalistas de produção; a

<sup>69</sup> Neste pilar, o professor é descrito como aquele que identifica e provoca “necessidades de aprendizagem, encontrando formas criativas de fazer isso” e também aparece a preocupação que o conteúdo socializado com os estudantes seja o mais atualizado possível (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 142).

<sup>70</sup> A língua estrangeira sugerida a ser ensinada é o espanhol. No campo das disciplinas complementares há sugestões de tópicos de conteúdos a serem trabalhados nas áreas de Filosofia, Sociologia, Psicologia, Metodologia do trabalho de base, Educação Ambiental, Técnicas agropecuárias, Administração Rural, Contabilidade, Noções de Economia, Agroindústria, Cooperativismo.

recorrência dos termos capacitação e habilidades e a dissonância entre as fontes bibliográficas para a pesquisa dos conteúdos sugeridos.

Trata-se de um documento produzido em 1995, ano em que o MST é premiado pela fundação Itaú, onde vemos que as orientações neoliberais para a educação vão ganhando eco nos textos sobre as escolas e cursos de formação de professores. As teorias defensoras do “fim da história” materializam-se em elaborações para o campo da educação. Esse contexto político faz jus à mescla de referências sugeridas no texto do MST, que inclusive chegam a abarcar materiais da Fundação Roberto Marinho<sup>71</sup>, textos dos autores Attico Chassot e D’Ambrosio. Por outro lado, são sugeridos textos que coadunam com a perspectiva defendida pelo movimento no sentido da formação integral e crítica (Ruy Moreira, Eduardo Galeano, Umbelino de Oliveira, Octavio Ianni) (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005).

No ano de 1996, o Caderno de Educação nº 8 intitulado “Princípios da Educação no MST” **afirma trazer a discussão de educação em um novo formato “novas dimensões e nova linguagem da ‘filosofia de educação’ do MST”** (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 9). Este material foi debatido interna e externamente com outros grupos e organizações sociais. Abordando os princípios filosóficos e pedagógicos emergentes das práticas educativas dos assentamentos, chama atenção a reafirmação da perspectiva da formação para a transformação social, cooperação, integral e visando a consolidação de valores socialistas em paralelo à centralidade dada à capacitação (bem como o próprio uso do termo) e a presença dos termos basilares das “pedagogias do aprender a aprender”.

O ENSINO resulta em saberes teóricos ou, poderíamos dizer simplesmente em **saber**. A CAPACITAÇÃO resulta em saberes práticos ou, como temos preferido chamar, em **saber-fazer** (habilidades, capacidades) e em **saber-ser** (comportamentos, atitudes, posicionamentos) (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 166-167, grifo da autora).

Igualmente instigante é a combinação da defesa da educação para o trabalho e pelo trabalho, da solidariedade de classe, referências à Marx, Pistrak, Marakenko, Krupiskaya e Lênin, da formação militante com as demais afirmações sobre o ensino:

<sup>71</sup> A primeira fonte sugerida é “TELECURSO 1º grau, Fundação Roberto Marinho/MEC. Ver especialmente os volumes correspondentes às áreas de MATEMÁTICA e CIÊNCIAS” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 157).

**Uma implicação prática importante deste princípio:** em nossas escolas ou em nossos cursos podemos/devemos estabelecer, não só a lista de conteúdos a serem dominados pelos/pelas estudantes, mas também as **metas de capacitação**, ou seja, as habilidades ou competências a serem desenvolvidas numa determinada disciplina, ou numa etapa, ou numa série... Isto também implicará, certamente, toda uma reformulação dos métodos tradicionais de avaliação, que costumam estar voltados só para a apreensão de conteúdos (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 167, grifo da autora).

Em 1997, ocorre o I ENERA e é nesse contexto que é produzido outro documento, agora com o objetivo de refletir as ênfases pedagógicas necessárias à escolas de assentamento nos anos finais do ensino fundamental. O documento questiona a denominação de “pedagogia da alternância”, reivindica Freinet e Makarenko. Também questiona a metodologia de ensino a partir de temas geradores e propõe dimensões para o trabalho educativo no segundo seguimento do Ensino Fundamental. Auto-organização dos educandos, interações entre os sujeitos de dentro e fora da escola, reforça a dimensão da cooperação e da mística.

No ano da I Conferência Por uma Educação Básica do Campo, 1998, é divulgado o texto “Escola itinerante em Acampamentos do MST”. Abre a coleção “Fazendo Escola”, cuja função é a socialização de experiências de práticas educativas. Marca o destaque a uma preocupação de longa data do movimento: o direito à educação dos acampados. São descritas experiências vividas ao longo da história do movimento, das escolas que se faziam, refaziam com a perseverança de educadoras e educandos. Resgata elementos importantes da participação das crianças no movimento e como isso motivava o funcionamento das escolas e o próprio fortalecimento dos acampamentos. Organizaram por conta própria assembleias e ocupações ao mesmo tempo que aprendiam e ensinavam no curso da marcha pela terra.

Publicado em 1999, o texto “Como fazemos a Escola de Educação Fundamental” assume um entendimento mais amplo sobre a totalidade pedagógica da escola. O texto destaca que a escola não é o único espaço educativo e que as relações sociais e de trabalho precisam também ser refletidas, consideradas no planejamento da integralidade da formação humana. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005). Essas matrizes são melhor explicadas por Caldart (2005) na obra “Pedagogia do Movimento”.

Segundo a autora, esta formação orienta-se pela identidade Sem Terra e ocorre a partir da articulação de diferentes matrizes pedagógicas: Pedagogia da luta social, Pedagogia da organização coletiva, Pedagogia da terra, Pedagogia do trabalho e da produção, Pedagogia da escolha, Pedagogia da Cultura, Pedagogia da História e Pedagogia da alternância, se entrelaçam na práxis educativa dos Sem Terra. Nessa concepção, uma escola do campo deve fazer-se lugar

do diálogo entre as matrizes da “Pedagogia do Movimento” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005; CALDART, 2004).

Entender a **luta social** como matriz pedagógica, significa compreender o movimento da luta como processo educativo, no qual o Sem Terra aprende que transformações sociais são possíveis. A indignação com as desigualdades é vista como manifestação da humanização do sujeito (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005; CALDART, 2004).

A **pedagogia da organização coletiva** consiste em preocupar-se com o processo de enraizamento<sup>72</sup> no ato educativo. Enraizar é se reencontrar com suas raízes, descobrir um passado comum enquanto movimento, enquanto classe. Inclui a dimensão da pedagogia da cooperação, fundamental para as vivências nos assentamentos e acampamentos. A escola deve se preocupar em promover valores, costumes, concepções, ideias, histórias que auxiliem no enraizamento de cada sujeito Sem Terra como partícipe de um coletivo (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005; CALDART, 2004).

A relação constituída entre o assentado e a terra é algo que não pode ser ignorado no processo educativo. Logo, outra matriz pedagógica eleita para direcionar a educação do Sem Terra é a **pedagogia da terra**. Esta deverá se constituir no espaço escolar não somente no plano expositivo e do diálogo, mas em atividades e projetos que envolvam diretamente o manuseio da terra.

A terra é ao mesmo tempo o lugar de morar, de trabalhar, de produzir, de viver, de morrer e cultivar os mortos, especialmente os que a regaram com o seu sangue para que ela retornasse aos que nela se reconhecem (CALDART, 2004, p. 35).

A **pedagogia do trabalho e da produção** perpassa pela compreensão do trabalho como um processo educativo, algo que é fundamental para garantir a qualidade de vida do Sem Terra e construir sua identidade como parte da classe trabalhadora. A escola precisa assumir a tarefa de se vincular ao mundo do trabalho, educando para e através do trabalho, concebido em articulação com a cultura, valores e visão de mundo dos Sem Terra.

---

<sup>72</sup> O enraizamento projetivo é, pois, um dos processos fundamentais de formação dos lutadores do povo, assim como talvez o seja de qualquer ser humano. A escola não é capaz de enraizar as pessoas porque não tem em si mesma a força pedagógica material necessária para isso. Mas a escola, dependendo das opções pedagógicas que faça, pode ajudar a enraizar ou a desenraizar; pode ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo de morte (CALDART, 2004, p. 48).

Refiro-me como pilares ao vínculo entre educação e trabalho, (não como “preparação para” da pedagogia liberal, mas como “formação desde” da pedagogia socialista), à centralidade dada à relação entre educação e produção (“nos mesmos processos que produzimos nos produzimos como ser humano”), ao vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização). Trata-se, afinal, de recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (CALDART, 2009, p. 109).

O movimento defende que os sujeitos se educam pelo exemplo. Por isso a **pedagogia da cultura** se articula com as dimensões da pedagogia do gesto, do símbolo e do exemplo. O ser humano se educa fazendo, se relacionando, dialogando. Numa escola do MST é mister resgatar os símbolos, a mística e as ferramentas de trabalho e de luta. Essa matriz preocupa-se com o jeito de ser do Sem Terra, mais que numa perspectiva individual: com a subjetividade coletiva. A forma de se relacionar com os símbolos e com as ferramentas é banhada por uma dimensão projetiva, cultural (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005; CALDART, 2004).

Na **pedagogia da escolha**, a escola do assentamento é mobilizada para o oferecimento de situações educativas que proporcionem escolhas aos educandos. Estes também são convidados a perceber o ato de escolha nas diferentes dimensões de sua vida. Caldart (2004) exemplifica que a própria participação no MST é uma escolha. No entanto, o ato de escolher é intrínseco à dimensão dos valores.

Ao ter que assumir a responsabilidade pelas próprias decisões as pessoas aprendem a dominar impulsos, influências, e aprendem também que a coerência entre os valores que se defende com palavras e os valores que efetivamente se vive, é um desafio sempre em construção (CALDART, 2000, p. 37).

A **pedagogia da história**, por sua vez, consiste no cultivo da memória, no resgate de significados, conhecer a trajetória da qual os Sem Terra fazem parte fazendo com que o educando também se veja enquanto sujeito que produz história e memória. A mística é o momento em que os envolvidos são convidados a partilhar o conhecimento e o sentimento de memórias, nesse sentido também é visto como atividade que educa (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005; CALDART, 2004).

A **pedagogia da alternância** que trata do tempo na organização escolar compreende o processo educativo acontece não só no “tempo escola”, mas também no “tempo comunidade”. No primeiro momento ocorrem atividades orientadas pelos educadores, tem acesso ao

conhecimento sistematizado, participam do planejamento das atividades e vivenciam valores. O segundo momento é onde o olhar do educando se volta para seu cotidiano de modo a pesquisá-lo, registrando experiências a serem compartilhadas no tempo escola (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005; CALDART, 2004).

O Movimento da Educação do Campo reconhece a importância das lutas dos educandos e as incorpora como conteúdo de estudo, valoriza a cultura e história dos homens e mulheres do campo, considerando-as na organização do tempo escolar e estimulando a autonomia e o envolvimento nas tarefas da escola e do assentamento. A escola deve assim, dar voz ao Sem Terra conferindo-lhe lugar de sujeito que produz e modifica sua vida por meio da organização coletiva (CALDART, 2004).

Voltando ao movimento de resgate dos textos do “Dossiê MST e Escola” abordaremos o texto “Nossa concepção de educação e de escola”, publicado em 2001. Apresentando uma síntese das linhas políticas e pedagógicas do MST, reafirma o princípio da formação humana para a transformação social, subsidiar os jovens do campo para que possam permanecer nele e transformá-lo. Lembra que a trajetória pedagógica do movimento é marcada pela elaboração de uma concepção de educação que resgatou matrizes pedagógicas desvalorizadas pela sociedade capitalista. Não restringe a concepção de educação ao espaço escolar, na defesa da prática social como “o principal ambiente dos aprendizados de ser humano” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 233).

Uma marca dessa produção é a ampliação da visão do direito à educação. O termo **escola do campo** é apresentado como uma concepção que abrange “o destino do conjunto dos camponeses, ou dos trabalhadores do campo” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 234). O projeto de educação do MST corresponde a combinação do acesso à escolarização com a construção de uma pedagogia adequada à realidade do período. Isso implicaria na reivindicação de uma escola pública que assumisse vínculo com a pedagogia do MST e com a luta pela reforma agrária.

O dossiê se encerra com um conjunto de textos também publicados em 2001<sup>73</sup> que trazem o acúmulo da trajetória das práticas pedagógicas desenvolvidas nos assentamentos e acampamentos, suas possibilidades e desafios. Nestes, o próprio MST é apresentado como princípio de sua proposta pedagógica e a proposta do projeto popular de desenvolvimento para

---

<sup>73</sup> Um ano antes da promulgação das Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

o Brasil ganha destaque juntamente com a valorização da *identidade Sem Terra* e o debate de *enraizamento* como pilar importante do processo educativo.

O movimento, preocupado com a implementação de sua proposta pedagógica nos assentamentos e acampamentos descreve indicadores para a avaliação da organização das escolas, da proposta pedagógica aplicada e demais dimensões do processo formativo: 1. Presença de símbolos do MST na escola; 2. Nome da escola associado à memória da comunidade e dos lutadores do povo; 3. Escolas onde há jardim, horta, árvores, parque infantil, e cuidado com a higiene e a alimentação; 4. Educandos que se chamam de Sem Terrinha; 5. Educandos com direito à palavra: entre si, com seus educadores; 6. Professores que planejam seu trabalho; 7. Professores que não trabalham sozinhos; 8. Presença da comunidade na escola; 9. Educandos em ação, realizando algo mais do que apenas ouvir a professora; 10. Educandos participando de alguma forma da condução do dia a dia da escola; 11. Educandos e educadores que gostam de estar na escola; 12. Educandos e educadores com livros em suas mãos. 13. Professores preocupados com o que ensinar; 14. A história do assentamento ou do acampamento como matéria de ensino; 15. Dia a dia da escola com tempo para arte, esportes, passeios; 16. Pessoas que se tratam com respeito, cordialidade, lealdade; 17. Sensibilidade para a presença de educandos portadores de necessidades educativas especiais; 18. Movimento: pessoas em movimento, práticas em movimento, escola em movimento (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005).

Por fim, há orientações para que se aprimore o acompanhamento às escolas estabelecidas dentro dos assentamentos e acampamentos, sugestões para que os indicadores supracitados se concretizem, reafirmação da luta pela reforma agrária em relação com o processo educativo<sup>74</sup>.

A opção por trazer essas raízes tem por intuito contextualizar e trazer a materialidade de origem da Educação do Campo, pois é esta que deve balizar a análise das políticas públicas. Foi este percurso, foram estas experiências, que fizeram emergir um novo olhar para a formação dos camponeses e camponesas. Ao compreender que pressionar por políticas públicas para o conjunto da classe trabalhadora do campo é que se viabilizaria o acesso a todas as etapas do ensino básico nos assentamentos, os movimentos sociais fazem com que a Educação do Campo se insira no terreno das relações de conflito entre e intra-classes, no plano da reivindicação dos direitos e sua efetivação. Ao mesmo tempo identificamos que a cada ano iam ocorrendo

---

<sup>74</sup> A título de informação: neste compilado de textos, um dos mais extensos do “Dossiê MST Escola” (28 páginas) a palavra “socialista” aparece apenas uma vez, relacionada aos valores de formação humana e não há menção ao socialismo.

“infiltrações” das vertentes denominadas por Duarte (2008) de “pedagogias do aprender a aprender”, consideradas pelo autor expressões do pensamento neoliberal na educação. Vão aparecendo nos documentos termos como “habilidades”, “competências”, “capacidades” e a indicação de materiais didáticos vinculados a empresas como o “Telecurso 2000” da Fundação Roberto Marinho.

#### 4.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: CONTEXTO, CONTRADIÇÕES E DISPUTAS

O ineditismo contido no processo de institucionalização da Educação do Campo, como apresentado na seção anterior, não está na promoção de programas para a formação dos camponeses. Ações existiram, ainda que possam não ter sido o centro das políticas educacionais brasileiras e sua direção ético-política fosse a subordinação do camponês ao capital. Tais programas cumpriram os objetivos a que se propuseram: disseminar um modo de ser, pensar, agir e produzir consonante com os dinamismos das relações sociais de produção capitalistas no campo (SOARES, 2015).

O que a Educação do Campo traz de novo para a agenda educacional brasileira está em sua materialidade de origem e quem a fez florescer, tendo por substrato a caminhada de mais um decênio percorrido por educadoras populares e pelo MST. Este promoveu iniciativas de formação de professores, bem como comunidades camponesas inteiras. Esta formação promoveu o avanço da consciência dos sujeitos envolvidos no que se refere ao direito à educação, instaurando uma insaciável “fome de escola”. Milhares de camponeses que por muito tempo acreditaram ser a educação algo distante de suas condições de vida, hoje dizem que acampamento e assentamento “tem que ter escola” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005).

É mister localizar que o contexto de constituição da Educação do Campo é concomitante, como bem lembra Soares (2018), com o período em que o Banco Mundial busca o estabelecimento de acordos com os países da América Latina para constituírem suas reformas de Estado e, por conseguinte, reformas nas políticas educacionais. Estas, apoiadas por frações da burguesia nacional (incluindo o agronegócio), estiveram no bojo do processo de reestruturação produtiva decorrente da crise do petróleo na década de 1970<sup>75</sup>.

---

<sup>75</sup> Discussão desenvolvida com mais profundidade no capítulo anterior.

A Educação do Campo fez adentrar a luta camponesa nas orientações educacionais dos governos. Cada programa, diretriz ou decreto conquistado, ainda que permeado por contradições da disputa política, tem a marca da luta dos “debaixo”. Por isso, tanto as políticas nacionais quanto estaduais precisam ser analisadas imersas no contexto de produção histórica e política dos movimentos sociais de luta pela terra.

A ação política do movimento da Educação do Campo pode ser vista como uma posição conflituosa dentro do Estado, pois visa conduzir a uma meta específica que é universalizar o direito à educação (não só para o campo) e definir uma política específica que forneça elementos para uma nova epistemologia, para que todos caibam na educação superior (universalização). Observamos, ainda, que a hegemonia da classe dominante não deve impedir que se atue por dentro do Estado. As políticas conquistadas fortalecem a luta dos movimentos, aumentam o grau de democratização e de participação na gestão pública e não substituem a função do Estado. As políticas resultantes dessas ações podem ser interpretadas como a expressão dessa contradição entre os movimentos e o Estado. É preciso não esquecer que a conquista de direitos se consolida nas políticas de Estado, mas o que garante o exercício dos direitos é a luta social e não a existência das políticas (MOLINA, 2010, p. 10).

A “materialidade de origem” da proposta dá sentido ao seu nome de “batismo”. A Educação assume um contraponto: é DO Campo e não rural, por emergir do campo, dos pobres do campo dispostos a reagir e empunhar de suas históricas demandas políticas e pedagógicas (CALDART, 2009).

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto históricos e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas segundo o mundo da educação ou dos parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas – movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação; de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas com vistas a orientar ações/ lutas concretas. É então nesse parâmetro que a Educação do Campo deve ser analisada, e não como se fosse um ideal ou um ideário político-pedagógico a ser implantado ou ao qual a realidade da educação deve se sujeitar. Talvez isso incomode alguns, pois a Educação do Campo não é uma proposta de educação. Mas como crítica da educação, em uma realidade historicamente determinada, ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo) (CALDART, 2008, p. 108).

Segundo Nascimento (2009) pensar em Educação do Campo significa pensar uma proposta educacional que tenha como base os preceitos dos movimentos sociais, que pense os homens e mulheres do campo como sujeitos da história e da ação pedagógica. Esses homens e

mulheres englobam assalariados rurais temporários<sup>76</sup>, posseiros<sup>77</sup>, meeiros<sup>78</sup>, arrendatários<sup>79</sup>, acampados<sup>80</sup>, assentados<sup>81</sup>, reassentados<sup>82</sup>, atingidos por barragens<sup>83</sup>, agricultores familiares<sup>84</sup>, povos da floresta<sup>85</sup>, indígenas<sup>86</sup>, quilombolas<sup>87</sup>, pescadores ribeirinhos<sup>88</sup> (SANTOS; SILVA, 2011). Contudo, Kolling *et al.* (2008, p. 25-26) salientam que no bojo deste movimento político:

[...] há uma preocupação especial com o resgate do conceito camponês. Um conceito histórico e político [...] que perpassam as principais lutas de resistência camponesa do Brasil como Canudos, Contestado, Porecatu, Trombas e Formoso, Ligas Camponesas e MST.

#### **4.3.1 De pedagogia do movimento à Educação do Campo: a incorporação de novos sujeitos coletivos e primeiras conquistas institucionais**

O surgimento de um movimento mais amplo em prol da Educação do Campo tem como marco o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA) ocorrido em 1997. Este encontro representou a síntese de dez anos de elaboração na área da educação, um marco no trabalho com a educação escolar. Foram 700 participantes de 19 estados. Entre eles encontravam-se professores das escolas do MST, de alfabetizadores de jovens e adultos até educadores infantis. Enquanto entidades estiveram presentes além do MST,

<sup>76</sup> Santos e Silva (2011) definem assalariados rurais como aqueles que trabalham com serviços braçais, são também conhecidos por “boia-fria, volante, corumbá”.

<sup>77</sup> Posseiros são “pequenos agricultores que ocupam uma pequena área de terra que não lhe pertence, geralmente terras improdutivas, do governo, ou áreas abandonadas” (*ibidem*, p. 1).

<sup>78</sup> Meeiros: trabalhadores rurais informais que não possuem propriedade e dividem sua produção com o dono da terra (*ibidem*).

<sup>79</sup> De acordo com o decreto nº 59.566/1966, arrendatário rural é a pessoa que utiliza a terra de outrem, para exercer atividade agrícola, pecuária, agroindustrial, extrativa ou mista, mediante certa retribuição ou aluguel (BRASIL, 1966).

<sup>80</sup> Acampados: residentes em barracas, sem adequada infraestrutura. Geralmente foram expulsos de terras ou destituídos de seus bens (SANTOS; SILVA, 2011).

<sup>81</sup> Pessoas atendidas por programas de reforma agrária são consideradas assentadas (*ibidem*).

<sup>82</sup> Reassentados: “indivíduos que são retirados de um local e reassentados em outro, mediante indenização por parte dos desapropriadores” (*ibidem*, p. 1).

<sup>83</sup> Pessoas atingidas pela construção de barragens feitas para a construção de hidrelétricas e residem próximos a estas (*ibidem*).

<sup>84</sup> Agricultores familiares são pequenos proprietários rurais que cultivam a terra tendo como força de trabalho, essencialmente, o núcleo familiar.

<sup>85</sup> Povos da floresta: indivíduos que vivem na Amazônia e nos biomas da Caatinga, Mata Atlântica, Cerrado, Pampa e Pantanal (*ibidem*).

<sup>86</sup> Povos aborígenes, autóctones, nativos ou indígenas (*ibidem*, p. 1).

<sup>87</sup> Descendentes provenientes de quilombos, de escravos negros (*ibidem*).

<sup>88</sup> Moradores tradicionais das margens dos rios, que praticam a pesca artesanal de subsistência (*ibidem*, p. 1).

a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Neste sentido, é oportuno afirmar que a própria realização do Iº ENERA, na medida que pode ser apontado como ponto de partida, também pode ser visto como um ponto de chegada de importante processo antes já trilhado. As experiências do MST com educação nas escolas de assentamentos da Reforma Agrária e acampamentos de sem terra já se constituía prática reconhecida por instituições importantes, como o UNICEF, por exemplo. Prova disso é que **essa instituição, acrescida da UnB (Universidade de Brasília), esteve na base de apoio à realização daquele evento; assim como, pouco mais de um ano antes, em dezembro de 1995, concedera ao MST o prêmio de “Educação e Participação, do Itau e UNICEF, por uma Escola de Qualidade no Meio Rural”** (MUNARIM, 2008, p. 3, grifo da autora).

A presença dos organismos internacionais foi significativa, como pode se verificar pelo registro abaixo:

Foi durante o I ENERA que **Ana Catarina Braga, que estava representando o UNICEF Brasil**, entidade apoiadora do evento, **lançou publicamente o desafio ao MST de articular a realização de um encontro para discutir as questões da educação no meio rural**, o que acabou acontecendo no ano seguinte. O interesse do UNICEF pela experiência de educação do MST já vinha pelo menos desde 1995, quando o Movimento ficou entre as organizações que receberam o Prêmio Itau-UNICEF, *Educação & Participação*, pelo trabalho que realiza tendo em vista melhorar a qualidade das escolas públicas do campo (CALDART, 2004, p. 275, grifo da autora).

A mesma autora narra que o “desafio” foi aceito pelo MST, “que articulou **parceiros importantes**” (CALDART, 2004, p. 276, grifo da autora) para a elaboração de uma conferência de educação para o campo considerando a noção de “**um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil**” (CALDART, 2004, p. 276, grifo da autora). O encerramento do I ENERA foi consumado pelo “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”. Seu conteúdo sintetizava as propostas pedagógicas do movimento e reverberou de modo a chamar a atenção da sociedade para esta frente de luta do MST.

Parte das propostas discutidas no I ENERA foi materializada através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) aprovado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso em 1998. Voltado à promoção da educação formal em áreas de reforma agrária, o programa consumado pelo decreto nº 7.352/1998 abrange diferentes níveis de ensino (da educação básica ao ensino superior) com destaque para o desenvolvimento de iniciativas

para a formação de professores capacitados para atuação no campo. Também previa a organização e produção de materiais didáticos, a realização de encontros, seminários e pesquisas na área (SOARES, 2015). Devido ao alto índice de analfabetismo na zona rural inicia com forte atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em 2001, este programa é incorporado ao INCRA. Segundo Nascimento (2009), o PRONERA:

[...] promove a justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos/acampamentos e na formação técnico-profissional de nível médio e superior (NASCIMENTO, 2009, p. 190).

Neste período, constitui-se a “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”<sup>89</sup> através do Grupo de Trabalho e Apoio à Reforma Agrária (GTRA), cujo objetivo era dar continuidade à mobilização nacional iniciada pelo processo de preparação da primeira conferência além de “mobilizar a sociedade e o governo” em torno do tema (KOLLING *et al.*, 1999, p. 11). Seu funcionamento seria similar a um fórum nacional com reuniões periódicas e teria como reponsabilidade a organização de uma coleção de cadernos de Educação do Campo para fomentar formações debates e pesquisas, realizar seminários, estudar a possibilidade de uma segunda conferência e também de uma conferência latino-americana, acompanhar a tramitação do PNE<sup>90</sup>, elaborar políticas públicas específicas para a educação básica do campo (KOLLING *et al.*, 1998).

Para Hage e Cruz (2014, p. 2):

<sup>89</sup> A Articulação Nacional foi composta pelas mesmas entidades que promoveram o ENERA e a I Conferência. Sua função era viabilizar o estabelecimento de políticas públicas que valorizassem a cultura (modo de vida e produção) camponesa (MOLINA; FREITAS, 2011).

<sup>90</sup> A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 é criticada por Munarim (2011). Segundo este pesquisador, ainda que o documento pontue o tratamento diferenciado para escolas rurais, recomenda a organização seriada e a extinção progressiva de salas multisseriadas. Ainda que o recorte da presente pesquisa não nos permita aprofundar considerações em relação ao modelo multisseriado, o fato é que na prática, recomendar o fechamento de escolas unidocentes é recomendar o fechamento de escolas do campo (que se organizam desta forma na maioria dos casos). “Segundo dados do próprio MEC, existem atualmente 48.875 escolas multisseriadas no Brasil, as quais representam 56,45% das Escolas do meio rural. Nelas atuam 70 mil docentes e estudam 1,3 milhão de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para esses sujeitos estudarem nas comunidades em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos desses sujeitos no campo, evidenciando inclusive, o descumprimento da legislação vigente que já indica parâmetros de qualidade a ser alcançada na Educação Básica nas escolas do campo” (HAGE; CRUZ, 2014, p. 8).

[...] a Articulação Nacional Por uma Educação do Campo assumiu inicialmente um papel destacado para evitar que fossem reeditadas as políticas de manutenção precária das escolas rurais de cunho assistencialista, compensatório e compassivo.

Segundo os autores a Articulação reuniu movimentos, universidades e organizações da sociedade civil que compartilhavam princípios e valores para reivindicar políticas de educação para o campo (HAGE; CRUZ, 2014). A primeira e segunda Conferência Nacional de Educação do Campo, ocorridas em 1998 e 2004 respectivamente, constituíram-se em marcos históricos da Articulação. Contudo, mesmo compondo o Movimento Nacional de Educação do Campo, a UNESCO afirma em documento escrito à época que a educação deveria servir:

[...] para a redução das desigualdades e, para isso, há de se dar uma maior atenção ao que eles denominam de grupos excluídos: os pobres, a população das periferias urbanas e das *zonas rurais*, entre outros (UNESCO, 1998 *apud* SOARES, 2018, p. 245-246, grifo da autora).

Entretanto, D’Agostini e Vendramini (2014, p. 316) são assertivas ao lembrar que:

O MST, desde os seus primeiros acampamentos e assentamentos vem defendendo e buscando materializar uma “escola diferente” para atender os filhos dos trabalhadores que se juntam ao Movimento. Ainda que o termo “diferente” possa não ser preciso quanto à educação que se pretende, ele significa a negação da escola burguesa “para todos” e a afirmação de uma educação e escola diferenciada. Sabemos que a educação não pode ser a mesma para todos, se não forem suprimidas as causas da desigualdade social.

Logo, parecem equivocadas as afirmações de Hage e Cruz (2014) e Munarim (2008) de que estes organismos internacionais foram importantes parceiros<sup>91</sup> ou que compartilhassem princípios de educação e desenvolvimento social. Conforme Soares (2015):

Tais organizações, que mantém estreita relação com o Banco Mundial, não vinculam-se à projetos educacionais nos países periféricos sem propósito, apenas comprometidas com o fim do analfabetismo ou qualquer outro pretexto meramente estatístico. Tais organizações, possuem um projeto claro para a educação e uma concepção de educação que não tem como propósito a autonomia dos trabalhadores do campo, muito menos a destruição daquilo que os oprime, o latifúndio e o agronegócio. Nos parece claro o poder que o Banco Mundial exerce sobre o Estado brasileiro e seus projetos para o campo são

<sup>91</sup> É interessante observar que há a preocupação, já na apresentação do caderno de textos do II ENERA, em afirmar que o primeiro encontro teve “o apoio principal do Unicef e da UnB (com presença e algum apoio da UNESCO), mas **com autonomia** do MST no planejamento e na condução do encontro” (COORDENAÇÃO DO SETOR DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 7, grifo da autora).

bem estruturados e sistematizados. O seu projeto educacional para o campo fica mais claro quando analisamos o Programa Escola Ativa, financiado pela instituição. O interesse do BIRD em educar o homem do campo traz consigo o desejo de difundir sua ideologia, bem como prover a força de trabalho necessária para o capital (SOARES, 2015, p. 102).

A I Conferência Por uma Educação Básica do Campo reuniu, em 1998, as entidades já presentes no I ENERA (CNBB, UNESCO, UNICEF, UnB) e contou com mil participantes. O objetivo era suscitar o debate sobre a situação da educação no meio rural viabilizando a promoção de políticas públicas. Esse processo contribuiu para a construção das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo (CALDART, 2004).

O que naquele período não era possível enxergar, como hoje, é que o quadro em que o debate da Educação do Campo estava se inserindo era o de transição de modelos econômicos, que implicaria em um rearranjo do papel da agricultura na economia brasileira (capitalista), passando a ter um lugar de maior destaque, só que pelo polo do agronegócio e projetando uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa, da Reforma Agrária, ou seja, das questões e dos respectivos sujeitos originários desse movimento. Por isso alguns aliados que conseguimos em 1998 para recolocar o rural na agenda do País não são necessariamente aliados hoje na tomada de posição sobre que rural deve estar na agenda, inclusive da educação, entre o projeto do agronegócio e o projeto da agricultura camponesa, de convivência cada vez menos possível no cenário de reprodução (desenfreada ou desesperada?) do capital (CALDART, 2010, p. 117).

Ainda assim, a I Conferência representou importante avanço em relação ao modo como o movimento deveria pensar a educação. Não estavam mais sendo discutidos somente os métodos de ensino aprendizagem para assentamentos e acampamentos, aquele era o início da constituição de uma política pública para todas as escolas da zona rural do país. Configurou-se uma “ampliação do conceito de escola” gerando novas demandas para o Setor de Educação do MST (CALDART, 2004, p. 267).

Esta Conferência teve suas discussões pautadas no texto-base “Por uma Educação Básica do Campo”<sup>92</sup> e, ao final, todas as entidades envolvidas assumiram o fomento dos debates ali realizados a nível nacional. A decisão foi consubstanciada pela criação de uma coleção de cadernos que sistematizaram temas e princípios relacionados à Educação do Campo. A iniciativa visou também incrementar a produção e divulgação de pesquisas e experiências na área de educação básica do campo (KOLLING; MOLINA, 1999).

<sup>92</sup> Conforme (KOLLING; MOLINA, 1999) o texto-base da Conferência foi elaborado pelo professor Bernardo Mançano Fernandes, padre Paulo Ricardo Cerioli do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa na Reforma Agrária (Itterra), e a professora Roseli Salete Caldart representando o MST.

Entre 1999 a 2008, sete cadernos foram publicados abordando diferentes temáticas e reflexões, a saber: “Por uma educação básica do campo (memória)” (KOLLING; MOLINA, 1999); “A educação básica e o movimento social do campo” (ARROYO; FERNANDES, 1999); “Projeto popular e escolas do campo” (BENJAMIN; CALDART, 2000); “Educação do Campo: identidade e políticas públicas” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002); “Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo” (ARROYO; MOLINA; JESUS, 2004); “Projeto Político-Pedagógicos da Educação do Campo – 1º Encontro do PRONERA na região Sudeste” (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE; DUARTE, 2008); “Campo- Políticas Públicas – Educação” (SANTOS, 2008).

Todas as entidades presentes no I ENERA e na I Conferência assinam o conjunto dos cadernos que compõe a coleção “Por uma Educação do Campo”<sup>93</sup>. No entanto, UNESCO e UNICEF não assinam os dois últimos cadernos da coleção. Uma hipótese para a ausência da assinatura desses organismos pode ter sido a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em que se instituiu a Coordenação Geral da Educação do Campo. De acordo com Santos (2017, p. 216) “[...] este fato significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades”. O último caderno da Coleção tem sua organização e textos assinados por representantes do INCRA, de membros da gestão do PRONERA e professores universitários, não trazendo nem a logo do MST.

Outra hipótese que levanto é o fato de os dois últimos cadernos trazerem discussões centradas no Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA). Conquista das lutas promovidas no campo pelos movimentos sociais, o programa não é bem avaliado pelos organismos supracitados. No mesmo ano do lançamento dos dois últimos cadernos a UNESCO publica um documento onde afirma que o programa<sup>94</sup>.

[...] não impacta significativamente as condições de vida dos educandos devido à ausência e/ou insuficiência de políticas públicas outras de combate à pobreza, garantia de direitos e desenvolvimento rural, como o acesso ao crédito e à assistência técnica, melhoria das condições físicas de infraestrutura (moradia, sistema viário, meios de transporte, iluminação, saneamento básico), segurança alimentar, saúde e educação escolar. Nessas condições,

<sup>93</sup> Com exceção do último Caderno que foi publicado pela Secad, Secretaria vinculada ao MEC.

<sup>94</sup> Vale lembrar que o PRONERA, diferente de outras políticas públicas para o campo nasce da reivindicação dos movimentos sociais, não da articulação entre as frações da classe dominante e organismos internacionais (ainda que a UNESCO tenha se inserido também na execução e orientação desta política). O MST não só foi proponente como também relativo condutor do PRONERA, cuja coordenação por uma articulação tripartite: universidade, movimento social e INCRA (SOARES, 2018).

nem sempre a população assentada encontra suficiente motivação para engajar-se ou permanecer em processos educativos [...]. Outra constatação comum a outros programas refere-se à dissociação entre a proposta metodológica de alfabetização de jovens e adultos e a prática docente dos educadores [...] (UNESCO, 2008, p. 50 *apud* SOARES, 2018).

É importante resgatar que historicamente esses organismos alinham-se às demandas da burguesia internacional, como na Conferência de Jontien, onde o Banco Mundial uniu-se à UNESCO no programa “Educação para Todos”. Este programa reafirma a educação como difusora do ideário neoliberal. Soares (2015) discute em sua dissertação, cujo objeto é o processo da institucionalização da Educação do Campo no Brasil, que este organismo tem se envolvido em vários projetos que objetivam a implementação da Educação do Campo, inclusive aqueles com perspectivas diametralmente opostas ao que defendem os Cadernos da Educação do Campo<sup>95</sup>. Exemplo disso foi a participação simultânea destes organismos em programas com bases políticas opostas. Foi assim com os programas Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Escola Ativa que, apesar de ambos surgirem durante o governo Fernando Henrique Cardoso, possuem origens bastante distintas: o primeiro parte de uma reivindicação do MST, já o “Escola Ativa” é fruto de uma parceria do governo tucano com o Banco Mundial. As organizações internacionais signatárias dos cadernos da Educação do Campo empenharam-se em ambas as frentes e têm incidido sobre esta política de educação.

Ao narrar o envolvimento da UNESCO e UNICEF com o Movimento por uma Educação do Campo, Santos (2013) deixa claro que essa nada desinteressada parceria trouxe impactos no que se refere à construção de uma proposta pedagógica para o trabalhador do campo:

Poder-se-ia argumentar se tratar de alianças pontuais para a construção de um movimento mais amplo, que abrangesse vários ‘atores’, haja vista que as condições políticas da época, anos de 1990, para a formulação de uma educação do campo com a exclusiva presença dos movimentos sociais seria impossível. Se essa foi a alternativa, muitos problemas desdobraram-se dali e trazem reflexos na atualidade, especialmente os vínculos com as formulações escolanovistas atualizadas no lema ‘aprender a aprender’, defendido e divulgado por instituições como a UNESCO (SANTOS, 2013).

Alguns elementos presentes na coleção organizada pela Articulação Nacional sugerem que tais organismos, ao compor a gestão tripartite do PRONERA e a Articulação Nacional por

<sup>95</sup> Entretanto o que veremos mais a frente é que os Cadernos produzidos pela Articulação Nacional expressam disputas de concepções de educação, sociedade e de campo.

uma Educação do Campo, possuíam a clara intencionalidade de disputar e imprimir nas elaborações das políticas educacionais e nos “Cadernos de Educação do Campo”, suas concepções de educação e desenvolvimento.

Há que se entender que as políticas públicas que surgem voltadas ao movimento pela Educação do Campo, foram de certa forma, intensificadas a partir de 2001, mas com uma intencionalidade, colocada por Bogatschov *et al.* (2013), o Brasil assume a orientação de órgãos internacionais como a CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), para fortalecer a teoria do capital social, onde a responsabilidade de desenvolvimento sustentável é atribuída à coletividade. Assim, as políticas públicas voltadas as populações do campo surgem com o intuito de minimização das responsabilidades do Estado (HOELLER, 2017, p. 8).

Nas primeiras páginas do primeiro volume da Coleção, as entidades promotoras alegam: “consenso entre os promotores referiu-se à vinculação da educação básica do campo com um projeto popular de Brasil e com um projeto popular de desenvolvimento do campo” (KOLLING; MOLINA, 1999, p. 11). No terceiro caderno, ao descrever o que seria o projeto popular de Brasil, César Benjamin elenca como primeira característica a reivindicação da soberania nacional “rompendo com a dependência externa e dando ao Brasil um grau suficiente de autonomia decisória” (BENJAMIN, 2000, p. 15). Ora, como os organismos internacionais poderiam interessar-se em desenvolver um projeto popular, ou seja, voltado aos interesses da classe trabalhadora brasileira, se eles mesmos foram peça chave na constituição do modelo econômico que os oprime e restringe seus direitos? A afirmação de Munarim traz algumas pistas sobre as consequências das alianças desenvolvidas na Articulação:

Veremos que com a ação da Articulação Nacional essa perspectiva vai mudar, ampliando o horizonte para todos os níveis e modalidades de educação, escolar e não escolar. [...] Isto é, não se trataria de agir contra o Estado para destruí-lo, mas de agir no sentido de modificá-lo, democratizando-o. Veremos, entretanto, que também essa perspectiva vai mesmo ganhar corpo nas elaborações e ações da “Articulação Nacional” (MUNARIM, 2008, p. 8).

Ainda que os Cadernos tragam críticas ao sistema capitalista, há no primeiro deles a defesa da modernização da agricultura apoiada em argumentos do Banco Mundial:

Um projeto de educação que contribua para a realidade do campo é fundamental para a modernização da agricultura brasileira segundo novos parâmetros. **A agricultura familiar** é reconhecida pela sua produtividade (especialmente de alimentos), por suas iniciativas de reorganização do trabalho e da produção, por meio da cooperação, e por sua resistência histórica

na sociedade moderna. **Hoje é defendida por organismos internacionais — Fundo das Nações Unidas para Agricultura (FAO) e Banco Mundial — como modelo de agricultura sustentável, em harmonia com o meio ambiente.** Existe a urgência de investimentos na interpretação e na produção de conhecimento de um modelo alternativo de agricultura e de outros processos de trabalho que com ela se combinem. **Um passo importante é reconhecer a necessidade da escola no campo e do campo.** Valorizar essa condição é o ponto de partida (KOLLING; MOLINA, 1999, p. 22-23, grifo da autora).

Em relação à concepção de educação presente nos cadernos, além de encontrarmos a reivindicação das pedagogias do “aprender a aprender”, o documento “Educação um tesouro a descobrir” é indicado como uma sugestão de leitura complementar ao texto-base da I Conferência Por uma Educação Básica do Campo:

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em relatório à **UNESCO, identifica quatro grandes aprendizados: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser (Educação um tesouro a descobrir, 1998.)** Podemos nos inspirar nessa indicação e pensá-la desde as bases que aqui estão sendo propostas para uma educação básica do campo [...] Sugestão de leitura complementar o texto-base para a primeira conferência: **Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Jacques Delors e outros. Editora Cortez, UNESCO e MEC, 1998**<sup>96</sup> (KOLLING; MOLINA, 1999, p. 40-43, grifo da autora).

Quatro anos após I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo são aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). Afirmando levar em conta as contribuições dos movimentos sociais do campo, as diretrizes têm como um de seus objetivos:

[...] **adequar** o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002, p. 1, grifo da autora).

Este documento, no contexto em que foi produzido, só pôde ser apreciado e aprovado pelas instâncias governamentais mediante a mobilização e pressão dos movimentos sociais do Campo. Foi desta forma que o MST e demais movimentos conquistaram assentamentos no contexto do governo de Fernando Henrique, cujas principais políticas basearam-se na

<sup>96</sup> O relatório Jaques Delors.

privatização de empresas públicas e com quem o movimento se enfrentou inúmeras vezes. Porém, D’Agostini e Vedramini (2014) ao analisar o conteúdo das Diretrizes verificam que estas:

[...] respeitam e correspondem às diretrizes do BM, como uma tática do Estado para atingir as metas de universalização da educação e demais questões pactuadas com estes organismos. Já para os movimentos sociais, avalia-se que foi necessária a produção de um consenso pela necessidade de acessarem a escola e a possibilidade de investimento em formação de professores (D’AGOSTINI; VENDRAMINI, 2014, p. 10).

Assim, o entendimento é que há nesse momento uma opção por disputar políticas por dentro do aparelho de Estado, realizando algumas concessões em relação à proposta original, a partir da caracterização que o movimento teria que isso significaria a universalização do direito a educação para os camponeses. Entretanto isso significou a aprovações de mecanismos institucionais que utilizam a denominação da Educação do Campo, que não só deixam de incorporar sua relação com a luta pela terra, como reafirmam o status quo.

O documento contempla o reconhecimento dos modos de vida do campo, traz termos como “justiça social”, “desenvolvimento sustentável” e expressa que “as demandas dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais” (BRASIL, 2002, p. 2). Entretanto, a concretização de tais preceitos não encontra base material no documento: não há previsão de financiamento para a efetivação da política. Na análise de Figueiredo *et al.* (2010), os artigos referentes ao financiamento de iniciativas de escolas do campo somente reafirmam a legislação existente à época (Carta Magna de 1988 e LDB 9.394/96). Em outras palavras, não preveem investimentos adicionais para que a política seja implementada.

Apesar do reconhecimento, registrado na legislação e em algumas iniciativas governamentais, de que a educação é um direito dos trabalhadores rurais em igualdade de tratamento com os trabalhadores urbanos, a realidade da escola, seja a do campo seja a das periferias urbanas, mostra ainda que se mantém uma longa distância ‘entre os propósitos reais e os propósitos proclamados’, nas instituições escolares brasileiras, o que já era denunciado por Anísio Teixeira (1976) (RIBEIRO, 2010, p. 193).

Na medida em que o documento estabelece como principal objetivo a “adequação” seus elaboradores demonstram os limites do que estão dispostos a ceder. Na mesma esteira, cabe sinalizar o MEC desconheceu as Diretrizes Operacionais até o final da gestão de Paulo Renato em 2002 do MEC (MUNARIM, 2008).

Caldart (2012) conta que a denominação *Educação do Campo* emerge das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília em 2002. No contexto dos debates sobre o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001 relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aparece o argumento para mudar o termo *Educação Básica do Campo* para *Educação do Campo*.

Temos a preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos do seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (KOLLING *et al.*, 2002, p. 9).

#### **4.3.2 Os governos Lula e Dilma e a Educação do Campo**

A mudança de governo foi considerada um momento histórico rico em oportunidades ao pleito de direitos até então negados aos camponeses. Nas palavras de Munarim (2008, p. 9):

A mudança, no âmbito Federal, de um Governo explicitamente contrário aos pleitos do Movimento de Educação do Campo, por um Governo que, na origem, se mostrava sensível àquelas propostas e princípios, é motivo de intenso processo de mobilização dos sujeitos sociais do campo.

Visando a pressão ao novo governo os principais sujeitos coletivos da Educação do Campo promovem um Seminário Nacional antes da posse de Luiz Inácio Lula da Silva. Em decorrência desse evento, a “Pauta de Reivindicações da Marcha das Margaridas – 2003” e a pauta do “Grito da Terra Brasil – 2003” destacam o apelo à implementação das Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo. Nesse período a CONTAG se incorpora à “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, o que a fortalece e impulsiona a ampliação dos envolvidos na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (MUNARIM, 2008).

Essas movimentações também geraram frutos como a criação do Grupo Permanente de Trabalho e Educação do Campo e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Secad pelo Ministério da Educação em 2004 (RIBEIRO, 2010). Dentro desta Secretaria houve a instituição da Coordenação de Educação do Campo (FALEIRO; FARIAS, 2017, p. 25).

No mesmo ano ocorre a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo<sup>97</sup>, ultrapassando a marca de participantes da conferência anterior. Estes representavam diferentes organizações sociais e escolas camponesas. Vendramini (2007) chama a atenção que esse aumento da diversificação de representações dos movimentos sociais se deve ao fato da demanda por Educação do Campo estar mais fortalecida naquele período.

Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência (CALDART, 2012, p. 259).

A autora traz este relato revelando que nesta conferência emergiram elementos de conflito entre as concepções de projeto de campo “distinguindo posições entre as entidades de apoio e as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo” (CALDART, 2012, p. 259). Ademais, a posição do vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho foi reafirmada em meio a debates acalorados e significou assumir a existência de projetos conflitantes (CALDART, 2012).

De 2004 até hoje, as práticas de educação do campo têm se movido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituoso, das relações imbricadas entre campo, educação e políticas públicas. Houve avanços e recuos na disputa do espaço público e da direção político pedagógica das práticas e programas, assim como na atuação das diferentes organizações de trabalhadores, conforme o cenário das lutas mais amplas e da correlação de forças de cada momento. O enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência (CALDART, 2012, p. 260).

Munarim (2008, p. 11) afirma que após a II Conferência o Movimento de Educação do Campo “começa a dar sinais de arrefecimento”:

---

<sup>97</sup> Com a vitória de Lula os movimentos camponeses participaram nas indicações de nomes para cargos de segundo escalão do governo: “O MST e a CPT tiveram forte influência na nomeação de vários cargos no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, inclusive indicando para presidente o geógrafo Marcelo Resende, que trabalhara no Instituto de Terras do Estado de Minas Gerais, durante a gestão do então governador Itamar Franco” (FERNANDES, 2006, p. 17). Todavia, isso não significou o fim de perseguições ao movimento. Nesse mesmo contexto aconteciam os trabalhos da “CPI da Terra” que proposta por um deputado do PSDB, Arthur Virgílio, para investigar a origem dos recursos utilizados em ações promovidas nacionalmente dentro das áreas ocupadas pelo movimento, inclusive aquelas direcionadas à educação (ESTADÃO, 2009, recurso online).

Evidências demonstram que a estrutura criada no interior do MEC para dar conta da agenda de Educação do Campo, se mostrou muito frágil dentro da pesada e visivelmente refratária estrutura desse ministério. Desse modo, com estrutura refratária e sem a Articulação Nacional como forma de pressão organizada, tem-se como resultado uma certa desmobilização de um processo nascente de produção de políticas públicas no campo da Educação do Campo (MUNARIM, 2008, p. 12).

Em 2005, o governo Lula cria o Programa Pro-Jovem Campo – Saberes da Terra<sup>98</sup>. A proposta consistia na escolarização integrada à qualificação social e profissional tem como público alvo jovens agricultores/as familiares em nível fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vinculado à SECAD sua organização curricular é baseada na articulação Sustentabilidade e Agricultura Familiar. Contempla a importância da integração “tempo escola” e “tempo comunidade” e envolve seguintes eixos temáticos:

a) Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; b) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo; c) Cidadania, Organização Social e Políticas Públicas; d) Economia Solidária; e) Desenvolvimento Sustentável e Solidário com enfoque Territorial (NASCIMENTO, 2009, p. 192).

Outro passo importante no desenvolvimento da Educação do Campo na agenda pública se deu com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008: o primeiro documento normativo com o termo “educação do campo”. Este instituiu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo (MUNARIM, 2011). O decreto reivindica as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo (Resolução CNE/CEB nº1/2002) e o reafirma como condição para a oferta educacional em âmbito rural. Segundo o documento, esta deve ocorrer em regime de colaboração entre Estados e Municípios “ou mediante consórcios municipais” e “deverá

<sup>98</sup> O Programa Pro-Jovem Campo – Saberes da Terra é parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) lançado pelo MEC em 2007 “simultaneamente à promulgação do Decreto n. 6.094, dispendo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Este é, com efeito, o carro-chefe do Plano. No entanto, a composição global do PDE agregou outras 29 ações do MEC. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece, na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo governo federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa” (SAVIANI, 2007b, p. 1233). Dentro das ações de apoio, destacam-se os programas “Luz pra Todos” e “Transporte escolar”, ambos possuem influência direta no desenvolvimento da educação no campo. Segundo Goulart e Previtali (2015) os indicadores no documento que instituiu o PDE sinalizavam que, em 2005, 28,9% das escolas rurais do país não possuíam energia elétrica.

oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas” (BRASIL, 2008, p. 1-2).

Ainda de acordo com a Resolução de 2008, a Educação Infantil e o primeiro seguimento do Ensino Fundamental sejam “sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e deslocamento de crianças”<sup>99</sup> (BRASIL, 2008, p. 2). Em relação ao segundo seguimento do Ensino Fundamental, Ensino Médio (integrado ou não à Educação Profissional Técnica) a orientação para o processo de nucleação é menos rígida na referida Resolução. Contudo, todas as iniciativas de nucleação que vierem a ocorrer deverão “considerar o processo de diálogo com as comunidades” (BRASIL, 2008, p. 2).

No ano seguinte há a promulgação da Resolução/CD/FNDE nº 06, de 17 de março de 2009. Indicando diretrizes e estratégias para garantir assistência financeira suplementar a projetos educacionais que promovam a entrada dos setores mais pauperizados à universidade, viabilizou a efetivação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) (FALEIRO; FARIAS, 2017, p. 26). O Procampo é inaugurado em 2009 como uma iniciativa do MEC/SECAD para apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior. O foco é a formação de professores para atuar no segundo seguimento do Ensino Fundamental, Ensino Médio (NASCIMENTO, 2009).

Sendo assim, pode-se observar que as políticas direcionadas à educação do campo se concentram no MEC, a partir da SECADI, e no MDA, a partir do Pronera, fato positivo para a execução das estratégias quando há acordos comuns, embora em alguns momentos haja também discordâncias, o que pode afetar o processo (FALEIRO; FARIAS, 2017, p. 26).

A princípio, a oferta da Licenciatura em Educação do Campo se deu por meio de uma experiência piloto em quatro Universidades: UFMG, UnB, UFBA e UFS, decorrente da pressão dos movimentos sociais<sup>100</sup>. Os cursos também ocorrem com a distribuição do Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. Essa metodologia de oferta intenciona também evitar que o ingresso de jovens e adultos na Educação Superior reforce a alternativa de abandonar a vida no campo, bem

<sup>99</sup> A mesma resolução afirma que “§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. § 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008, p. 2).

<sup>100</sup> Em 2012 os cursos são expandidos para 42 instituições públicas.

como objetiva facilitar o acesso e a permanência no curso de professores em exercício nas escolas do campo (NASCIMENTO, 2009). Contudo, Molina e Hage (2015) afirmam emergir, nesse processo de expansão/institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo, riscos e potencialidades que desafiam sua permanência com a afirmação de sua identidade e de seus princípios de origem demandados pelo Movimento da Educação do Campo.

Como resultado, identificamos vários riscos de descaracterização dessa política pública de formação de educadores com a expansão da Licenciatura em Educação do Campo, dentre os quais limitações para efetivamente promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; para garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; para se vincular organicamente com as lutas e com as escolas do campo; para se materializar a partir da Alternância Pedagógica; e para promover a formação do trabalho docente interdisciplinar por meio das áreas de conhecimento (MOLINA; HAGE, 2015).

Visando retomar a articulação entre os movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições é criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) em 2010. Com presença marcante das universidades e institutos federais de educação, o fórum inicia sua trajetória fazendo fortes críticas ao fechamento de escolas do campo e assumindo o combate à criminalização dos movimentos sociais (CALDART, 2012).

Neste mesmo momento político ocorre a conquista do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. O documento traz aspectos sobre a Política de Educação no Campo, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Tal decreto representou o tratamento da Educação do Campo enquanto uma política pública permanente (MUNARIM, 2011). Ademais para o FONEC este se significou mais uma ferramenta para que a situação educacional dos trabalhadores do campo se alterasse (CALDART, 2012).

Em seu artigo segundo, o decreto elenca como princípios da Educação do Campo o respeito às diversidades sócio-culturais; o incentivo à formulação de projetos que articulem experiências direcionadas ao “desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o **mundo do trabalho**”; o desenvolvimento de políticas voltadas à formação de professores; a valorização da identidade do campo por meio de currículo e organização “**adequadas** às reais necessidades dos alunos do campo” e “**controle social da qualidade** da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo” (BRASIL, 2010, p. 2, grifo da autora).

Outra política que marca aquisições importantes, ainda que com contradições, para a educação dos camponeses é o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) lançado em 2012, no governo Dilma Roussef. Com objetivo de ampliar o acesso ao ensino básico e superior, buscou promover a “melhoria da infraestrutura das escolas públicas na formação inicial e continuada dos professores, produção e distribuição de material didático específico aos estudantes do campo e quilombolas” (COSTA, 2017, p. 1184).

Como se pode observar, nas últimas duas décadas vários programas e decretos foram homologados a partir da ampliação e pressão do Movimento Por Uma Educação do Campo. Contraditoriamente, os dados do Censo Escolar de 2014 demonstram que milhares de escolas do campo, mais precisamente 4.085, foram fechadas somente naquele ano (SANTOS; VINHA, 2018). Alentejano e Cordeiro (2019) afirmam terem sido mais de 80 mil escolas fechadas nos últimos 21 anos. A próxima subseção visa aprofundar-se sobre essa e outras contradições inerentes ao processo de institucionalização da Educação do Campo no Brasil.

#### **4.3.3 Contradições inerentes ao processo de institucionalização da Educação do Campo**

Ao mesmo tempo em que se evidencia a expansão das políticas em educação do campo, que se consolida como um movimento de democratização com vistas a possibilitar o acesso à educação de qualidade para as pessoas do campo, também se observa a dificuldade dessas políticas se materializarem e se tornarem realmente efetivas, alcançando os lugares mais interiorizados e esquecidos do Brasil [...] A ausência de recursos e o fechamento de escolas situadas no campo são realidades que denunciam esse movimento vigente [...] apesar dos ganhos na legislação a favor da educação do campo e dos movimentos sociais organizados, diversas escolas foram fechadas. Vale destacar que isso ocorreu com a ausência das comunidades na tomada de decisão para esses fechamentos (FALEIRO; FARIAS, 2017, p. 24-31).

Sá e Molina (2010) ao refletirem sobre as disputas em torno das políticas públicas afirmam que aquelas originadas das lutas de movimentos sociais sempre estarão no plano da compensação, ainda que favoreçam de imediato as demandas da classe trabalhadora. Isso não significa invalidar a importância dessas políticas que garantem o acesso a direitos sociais, melhores condições de trabalho, etc. Mas apresentar seus limites é fundamental para que movimentos sociais não criem ilusões de que os conflitos que perpassam Estado e Sociedade Civil possam ser sanados superestruturalmente.

Nessa visão, apesar de ser legítima a reivindicação de que o Estado assuma os direitos sociais e humanos como universais, ao assumir a implementação das políticas focalizadas, os movimentos sociais do campo e as universidades

correm o risco de reforçar a fragmentação de sujeitos, gerada pelas políticas específicas, criando um obstáculo à unificação das lutas sociais e ao avanço de uma práxis revolucionária. Nesse sentido, é preciso dar atenção às contradições decorrentes das relações entre Estado e sociedade civil na práxis da Educação do Campo, discutindo-se, inclusive, sobre as próprias concepções de Estado que emergem dessa práxis. A primeira observação é que não se pode esperar que os avanços no movimento da Educação do Campo estejam focados no âmbito do Estado (SÁ; MOLINA, 2010, p. 79).

Caldart (2010) também corrobora com a crítica dos autores supracitados. Segundo ela, o governo Lula teve como característica a constituição de programas específicos que se colocavam na perspectiva de políticas. Conclui que a tarefa diante deste desafio é pressionar o sistema com demandas do polo do trabalho, intensificar a pressão por políticas públicas que garantam a ampliação do acesso à educação pelos camponeses e radicalizar a Pedagogia do Movimento:

Se a pressão dos movimentos sociais diminuir, o governo não conseguirá avançar sequer nas políticas focais e arranhar Políticas Públicas que lhe permitam alterar estatísticas, “ficar bem na foto” da universalização dos direitos liberais. Porque o agronegócio pode atender a suas demandas de outra forma, o que historicamente também tem incluído o uso do sistema público para a formação de seus quadros (por meio das escolas técnicas e agrotécnicas federais, por exemplo). Para usar a Educação do Campo a seu favor, não é preciso um sistema público de educação no campo para isso (até porque ele pode ser perigoso aos seus interesses, em médio prazo). Por outro lado, se os governos não tiram do foco da Educação do Campo os movimentos sociais, seu protagonismo, há uma traição à lógica estrutural da política instituída e ao projeto de classe do Estado que representam. Algo que não ousam (ou nem pensam) fazer em outras áreas, tampouco ousariam nessa (CALDART, 2010, p. 122).

É mister resgatar a caracterização de Caldart (2010) a respeito do contexto em que a Educação do Campo se desenvolve. No plano econômico, há uma ofensiva do capital internacional (por meio de empresas transnacionais) sobre a agricultura, abrangendo inclusive a intensificação do controle da produção agrícola. No Brasil, há uma lógica contraditória. Ao mesmo tempo em que o agronegócio promete incluir os camponeses brasileiros em sua modernidade tecnológica, expulsa-os do campo (CALDART, 2010).

O processo que desemboca o desenvolvimento do capitalismo monopolista intensifica essa expropriação com a chegada de empresas estrangeiras, além disso, na atual fase do capitalismo, o mesmo grupo econômico (nacional ou multinacional) articula estratégias de exploração e expropriação (MARTINS, 1982). Para ilustrar esta articulação, vejamos o exemplo de dois grupos econômicos com atuação no país: A JBS/ Friboi e a Souza Cruz.

Depois da fusão dos grupos Friboi e Bertin e a consequente constituição da JBS/Friboi, a empresa ampliou significativamente seu leque de atuação. Segundo Rocha (2013) o grupo possui unidades produtoras na região Centro-Oeste, participa e controla empresas nos segmentos de processamento de alimentos e serviços financeiros, possui várias coligadas concentradas nos setores de construção civil, administração imobiliária, concessões públicas, agronegócio e energia.

Outro grupo econômico com atuação rural e urbana é a Souza Cruz que, além de ramificar sua atuação em diferentes setores da economia, promove iniciativas educacionais junto à juventude e trabalhadores do campo. Integrante do grupo internacional *British American Tobacco* que, além de atuar em diversos campos da Agronomia, possui um Centro de Melhoramento de Tabaco, fábricas de cigarro e, desde 1918, um Sistema Integrado de Produção de Tabaco, onde a empresa fornece sementes transgênicas, insumos e assistência técnica aos produtores rurais. É interessante destacar que esta empresa reconhece a agricultura familiar como “o principal pilar de sua produção” (BRITISH AMERICAN TOBACCO, recurso online).

A justificativa para a Souza Cruz ter como sua menina dos olhos a agricultura familiar, reside na lucratividade que esta relação proporciona ao capitalista. Martins (1980) ao tratar da transferência da renda da pequena agricultura para o grande capital, sinaliza que:

Os rendimentos do seu próprio trabalho agrícola são amplamente absorvidos pelas grandes empresas capitalistas que estão criando mecanismos quase compulsórios de comercialização das safras. Nesses casos, embora as grandes empresas não expropiem diretamente o lavrador, elas subjagam o produto do seu trabalho (MARTINS, 1980, p. 51).

Segundo Caldart (2010), o agronegócio tem feito a disputa para acabar com o latifúndio improdutivo, visando sua substituição pela monocultura. Ademais, há investidas de criminalização dos movimentos sociais e promove iniciativas de formação no campo visando seu modo de ser de pensar e agir. Esta fração da classe dominante não precisa de “escolas do campo”, mas o processo de reestruturação produtiva exige força de trabalho qualificada:

[...] onde afinal existirem escolas para as famílias trabalhadoras do campo, seja pela pressão dos movimentos sociais ou por concessão de empresas “humanitárias”, elas podem ser (já foram em outros tempos) um bom veículo de difusão da ideologia do agronegócio: através da nova geração, “modernizar” as mentes para a nova “revolução verde”, a dos transgênicos, da tecnologia “terminator”, da monocultura para o negócio, dos insumos químicos industriais, da maquinaria agrícola pesada, completamente submetida à lógica da reprodução do capital. Em muitos Estados, esse tipo de investida já tem se materializado em material didático ou paradidático

produzidos pelas próprias empresas, muitas vezes com recursos públicos. E se tudo isso puder acontecer com mais facilidade e agilidade, porque hoje existe nos governos a “pasta” da Educação do Campo, “viva a Educação do Campo!” Apenas é preciso tratar de afastá-la desses “agitadores pré-modernos,” ou de “movimentos sociais como o MST”, que ainda continuam empunhando a bandeira da Reforma Agrária, da soberania alimentar e energética, da biodiversidade, do respeito ao meio ambiente (CALDART, 2010, p. 116).

Outro elemento a ser considerado na análise da entrada da Educação do Campo para as agendas governamentais é: o tensionamento existente entre movimentos sociais e Estado, bem como dificuldades surgidas no atendimento de demandas por parte de governos municipais, estaduais e federal:

Cabe, também, aos movimentos sociais conhecer, desvelar e rechaçar os mecanismos de cooptação presentes nas ações do Estado e do jogo político dos governos, a fim de superar as dificuldades e evitar a cooptação. O conhecimento dessa realidade possibilita o fortalecimento do movimento e das conquistas de Políticas Públicas por ele demandadas e assumidas pelo Estado (MOLINA, 2010, p. 39).

Para isso, a autora indica que a Educação do Campo deve se guiar pelo princípio da emancipação humana, pela emancipação da classe trabalhadora:

O conceito de campo pode ser compreendido como o lugar ou o território e envolve a relação do homem com a terra. Envolve a contradição e a luta dos Movimentos Sociais revolucionários contra o latifúndio. É preciso “radicalizar” a noção de campo numa perspectiva emancipatória (MOLINA, 2010, p. 39).

Em relação aos limites e entraves para sua consolidação enquanto política de Estado, a disputa por financiamento e estrutura aparece como questão central:

[...] a exemplo do que acontece com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), diante de obstáculos como congelamento do valor aluno, proibição de pagamento de bolsas aos monitores, proibição de pagamento de bolsas a professores nos convênios, que ameaçam as conquistas do Programa (MOLINA, 2010, p. 41).

Nessa mesma esteira, aparece o ponto nevrálgico que permeia a Educação do Campo: “como fazer uma Pedagogia do Campo sem os Movimentos Sociais” (MOLINA, 2010, p. 41). Como avançar para que o direito a educação efetivamente chegue ao campo? Esse ponto acaba por interrogar o processo nacional de institucionalização e coloca a dimensão do desafio que não compete especificamente ao MST. Compete ao conjunto dos educadores, pesquisadores e

promotores de políticas em educação. Diretrizes são suficientes? Não se desarticuladas de sólidas políticas que garantam estrutura, condições de trabalho e estudo e financiamento. Ainda assim, é relevante identificar a direção ético-política das ações que envolvem a implementação da Educação do Campo nacional e estadualmente. Precisamos saber: para onde estamos caminhando? Além da falta de estrutura que se identifica a olho nu, quais elementos projetivos residem no plano da essência das políticas públicas de Educação do Campo?

A meu ver, o fechamento de escolas e a falta de financiamento e estrutura são sintomas de um projeto que não se contradiz com as Diretrizes aprovadas, pois sua essência é a de uma política focalizada que carrega consigo os princípios dos compromissos assumidos em Jontiem, que não representam limites, mas uma caminhada no sentido contrário ao da emancipação humana e ao direito à educação ao conjunto da classe trabalhadora.

Esta configuração desfavorável impactou a radicalidade basilar da Educação do Campo: sua relação com a construção de um projeto de poder alternativo. Houve “concessões e estreitamentos, que também podem ser entendidos como recuos, retrocessos” (CALDART, 2010 p. 119).

O estreitamento que vem sendo percebido no percurso da Educação do Campo é, pois, de tentativa, especialmente dos governos, de fazer uma “assepsia” política, especialmente pelo deslocamento dos seus protagonistas originários; afinal, parecem pensar muitos gestores públicos, para que continuar ouvindo os Movimentos Sociais se sua bandeira já está incorporada nos discursos e documentos dos governos? É melhor que o “sistema” cuide da Educação do Campo porque já sabe como fazer isso. Ademais, os Movimentos têm o “mau costume” de politizar a educação, e isso não é bom para o “sistema”! E deslocar a centralidade dos Movimentos Sociais no debate da Educação do Campo acaba sendo também uma forma de alterar seu conteúdo político-pedagógico de origem, buscando enfraquecer ou relativizar ao máximo uma possível influência de concepções de educação sobre outros sujeitos, notadamente sobre os educadores das escolas do campo (CALDART, 2010 p. 120).

Outro problema derivado do processo de institucionalização é a restritiva visão de que política de educação é sinônimo de educação escolar, o que também vai de encontro à materialidade de origem da proposta educacional dos movimentos sociais. Para além dessa restrição, a direção ético-política da concepção de escola pública da classe dominante (CALDART, 2010). Molina (2010) toma posição ao defender a proposta originária de educação camponesa “ser uma ação educativa no sentido da construção de outra hegemonia, capaz de contribuir para a promoção de profundas transformações na sociedade brasileira” (MOLINA, 2010, p. 137).

A autora afirma que houve a operação de mudanças no conceito de Educação do Campo a partir do momento em que esta foi incorporada na agenda governamental, bem como o ofuscamento do protagonismo dos movimentos sociais no cenário de execução e elaboração das políticas de Educação do Campo (MOLINA, 2010). A partir da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo ocorrida em 1998, o Movimento por Uma Educação do Campo foi ampliado em diversas esferas: seja pela entrada de movimentos sociais e sindicais, pelo aumento do número de pesquisadores envolvidos na área e a própria elaboração e materialização de políticas públicas. Entretanto as instâncias governamentais vêm, intencionalmente, afastando o debate da Educação do Campo de sua origem:

A pressão e o processo organizativo desencadeado pela ação social de reivindicação da garantia de seus direitos pelos trabalhadores rurais obrigam os diferentes níveis de governo a criar espaços institucionais para o desenvolvimento de ações públicas que deem conta das demandas educacionais do campo. Essas instâncias governamentais tendem a excluir a materialidade dos conflitos presentes no campo, revelando uma compreensão da conflitualidade carregada de um imaginário negativo, temido, que necessariamente deve ser eliminado (MOLINA, 2010, p. 138).

Diante deste cenário a autora reivindica a materialidade de origem da Educação do Campo, que entende este projeto como mais amplo que esfera educacional, não só uma modalidade de ensino, mas um horizonte de mudança nas relações sociais na sociedade brasileira:

É imprescindível garantir a sua materialidade de origem: se perder o vínculo com as lutas sociais do campo que a produziram não será mais Educação do Campo. Para continuar sendo contra-hegemônica, ela precisa manter o vínculo e o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados, ser parte da luta da classe trabalhadora do campo por um projeto de campo, sociedade e educação (MOLINA, 2010, p. 139).

Para Molina (2010) a raiz do sucesso do PRONERA foi a participação intensa dos movimentos sociais e o acolhimento da diversidade de práticas educativas por eles promovidas. Entretanto, a autora localiza um recuo na pressão por parte dos movimentos sociais por políticas públicas de educação do campo. Na mesma esteira, Caldart (2010) expressa sua preocupação:

[...] estamos diante de um risco efetivo de recuo da pressão dos Movimentos Sociais por políticas públicas de Educação do Campo, seja pelo refluxo geral das lutas de massas e, conseqüentemente, o enfraquecimento dos Movimentos Sociais, acuados pela necessidade de garantir sua sobrevivência básica, seja pelo receio de “contaminação ideológica” ou de

cooptação pelo Estado, ou até pela falta de consenso sobre o papel da educação na luta de classes e neste momento histórico em particular. Entendo que esse recuo seria um retrocesso histórico para a classe trabalhadora e para a história da educação brasileira (CALDART, 2010, p. 16).

Pensando em políticas públicas, Educação do Campo e o processo de institucionalização o que é possível e necessário disputar? A resposta está em retomar de onde veio o incômodo das primeiras professoras e comunidades e a necessidade de fazer acontecer uma “escola diferente”: foi da existência dos assentamentos e acampamentos, da luta por reforma agrária, contra o latifúndio, por um projeto popular para o país, pela emancipação dos camponeses e conjunto da classe trabalhadora:

Neste momento histórico, lutar por Políticas Públicas significa lutar pela não diminuição do espaço público, pela própria compreensão da Educação do Campo como um direito e, portanto, pela obrigação do Estado em garanti-lo. A luta por Políticas Públicas não é o horizonte maior da Educação o Campo. A promoção da emancipação, de fato, requererá mudanças estruturais profundas, no âmbito do Estado e da sociedade. Entre os vários desafios a enfrentar, está o de não perder esse horizonte maior de transformação estrutural, de superação do modo de produção capitalista e da barbárie social que lhe é inerente, sem se deixar imobilizar no momento presente. Embora lutemos pelas transformações estruturais, pela superação do modo capitalista de produção, não nos parece coerente abandonar a luta por espaços do Estado, ainda que saibamos bem ser um Estado hegemonicamente dominado pelos interesses do capital. Para disputar frações do Estado, ainda que no regime capitalista, a serviço da classe trabalhadora, é preciso avançar na compreensão do papel que a luta por Políticas Públicas específicas pode significar em termos de perspectiva do avanço do direito à educação (MOLINA, 2010, p. 144).

Como pudemos observar, as orientações de formação humana originárias da Educação do Campo foram, ao longo do processo de institucionalização, deslocadas pela atuação dos grupos dominantes, que sustentavam uma perspectiva de adaptação aos processos e exigências do capitalismo em tempos de reestruturação produtiva. Isso traz impactos à direção-ético política da materialidade de origem que tem raízes na luta pela terra e no desenvolvimento de um projeto popular para o país. O horizonte da burguesia brasileira associada ao capital internacional passa pela minimização das desigualdades o que vai de encontro até mesmo à perspectiva de universalização dos direitos sociais.

## **5 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINAS GERAIS: PARA ONDE APONTA O GIRASSOL?**

O objetivo deste capítulo é discorrer sobre o processo de chegada da Educação do Campo à agenda dos governos mineiros, bem como verificar em que medida o acúmulo dos Movimentos Sociais do Campo foi considerado e incorporado nas Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. Como sinalizado no capítulo anterior, a institucionalização nacional da Educação do Campo representou avanços importantes ao mesmo tempo que sofreu distorções quando retomamos a materialidade de origem, a “escola diferente” gestada nos assentamentos e acampamentos na década de 1990. O esforço é o de apreender como os governos conceberam a pauta da formação dos camponeses e como essa concepção se materializou entre os anos de 2008 a 2018<sup>101</sup>. Agora, veremos quando e de que forma a pauta chega às instâncias da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), como esta é incorporada nas diferentes gestões da Secretaria Estadual de Educação no período supracitado e a relação deste processo com as reformas e programas desenvolvidos em âmbito nacional.

A coleta de dados se deu junto à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG). Em primeiro lugar por meio da busca pelo termo “Educação do Campo”, através da ferramenta localizar (ctrl + f), gerou a localização de 116 resultados no site da SEE-MG. A leitura das notícias, reportagens e documentos foi a base para o registro da construção histórica das políticas de Educação do Campo no referido estado. Este material também possibilitou o levantamento dos agentes envolvidos e seus respectivos discursos sobre educação do/no campo. Entretanto, corroborando com Bowe *et al.* (1992), no processo da análise documental textos devem ser confrontados a outros do mesmo período e local, ao mesmo tempo que devem ser lidos levando em conta o contexto em que foram produzidos. Por isso, análise dos dados coletados no site da SEE-MG foram combinadas à leitura de estudos que trouxessem elementos do processo histórico percorrido pelo Movimento por Uma Educação do Campo: monografias, artigos, dissertações e teses, reportagens do site do Sistema de Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Minas Gerais (FAEMG) e no sítio do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

---

<sup>101</sup> A definição deste recorte temporal ocorreu após o acesso às reportagens no site da Secretaria Estadual de Educação. A primeira menção ao termo Educação do Campo e incorporação à programas nacionais referentes à temática ocorre em 2008 no estado de Minas Gerais.

Também houve troca de e-mails e um encontro presencial com a atual Coordenadora da Educação Escolar Indígena, do Campo e Quilombola da SEE-MG. Esta disponibilizou alguns documentos anteriores e posteriores à promulgação das Diretrizes. O conjunto dos documentos analisados permitiu identificar os agentes envolvidos na produção das políticas de Educação do Campo e realizar o mapeamento do conjunto de iniciativas promovidas no âmbito da Secretaria.

Apreender a direção ético-política e a correlação de forças entre os agentes envolvidos no processo de institucionalização da Educação do Campo evidencia quais projetos de educação se contrapõem no estado de Minas Gerais. Essa contraposição atinge a esfera da materialização do direito à educação integral, na perspectiva da emancipação humana que é inerente à proposta educacional dos movimentos sociais. A institucionalização da Educação do Campo em Minas Gerais é, assim, um processo permeado pelas contradições que perpassam a escola na sociedade capitalista, podendo ser dialética e contraditoriamente apreendida em sua positividade e negatividade. A promulgação de resoluções e iniciativas pela SEE-MG constituem uma conquista dos movimentos de luta pela terra ao proporcionar a ampliação do acesso à educação no campo, ao mesmo tempo em que promove a oportunidade de promover a qualificação para o trabalho, atendendo à demanda de empresas que dependem da força de trabalho camponesa. Entretanto, ao dissociar a questão agrária da Educação do Campo, a universalização do direito à terra, energia elétrica, saneamento básico do direito à Educação básica, o que se percebe nas Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais é muito mais uma apropriação do conceito (ou “invasão do conceito”<sup>102</sup>) como estratégia para o exercício da hegemonia dominante garantindo a coesão e o consenso na sociedade civil inclusive para o uso da coerção quando necessário.

### 5.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE DIRETRIZES EDUCACIONAIS DO CAMPO EM MINAS GERAIS: DA MOBILIZAÇÃO À INSTITUCIONALIZAÇÃO

A institucionalização da Educação do Campo em Minas Gerais possui muitas similaridades com a forma com que este processo se deu nacionalmente. Diferentemente do que os governos mineiros buscam apregoar, foi a pressão dos movimentos sociais organizados que inseriu o tema nas reuniões da Secretaria Estadual de Educação. Do mesmo modo, estes

---

<sup>102</sup> Este termo foi utilizado pelo FONEC (2012) ao fazer um balanço da institucionalização nacional da Educação do Campo. Pressupõe a compreensão da entrada em um novo ciclo de retorno à “educação rural” de acordo com as novas demandas de reprodução do capital no campo.

movimentos também enfrentaram estadualmente a conjuntura das reformas neoliberais impulsionadas no Brasil a partir dos anos 1990, talvez até mais intensamente por este estado ter sido vanguarda na elaboração de iniciativas sob os auspícios do Banco Mundial:

O estado de Minas Gerais consolidou, ao longo das últimas décadas do século XX, uma posição de vanguarda na proposição de políticas públicas para a educação. Diferentes autores (OLIVEIRA; GUEDES, 2014; MEDEIROS; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA, 2012; FLORESTA, 2002; MARTINS, 1998) mostraram em seus trabalhos que Minas Gerais tornou-se um laboratório de experimentação de tais políticas, antecipando-se mesmo ao governo federal. Podemos citar como exemplo a implantação no novo modelo de gestão da educação em 1992 baseado na perspectiva da qualidade total – repaginado durante o governo de Aécio Neves (2003-2006) sob o título “O Desafio da Qualidade” (OLIVEIRA *et al.*, 2012) Outro exemplo é a ampliação do Ensino fundamental para nove anos, em 2004, o que foi adotado em nível nacional no ano de 2006. Podemos citar ainda o programa que propõe a alfabetização das crianças até oito anos de idade, implementado em Minas Gerais em 2004 e refletido no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, criado pelo MEC em 2012 (OLIVEIRA; GUEDES, 2016, p. 19-20).

É nesse contexto que ocorrem as primeiras iniciativas dos movimentos sociais em prol da Educação do Campo. Roseno (2010)<sup>103</sup> relata que é em 1996 que o MST inicia seu processo de formação de Educadores da Reforma Agrária organizado pelo Setor Estadual de Educação do movimento<sup>104</sup>. Segundo a autora, alguns professores de várias instituições e universidades colaboraram com esta ação. Houve ainda a participação de educadores do MST dos estados da Bahia e Paraná. Essa formação objetivava “consubstanciar no Estado, a proposta de educação do MST, solidificando nos conceitos de educação concebidos pelo Movimento” (ROSENO, 2010, p. 89)

O MST foi o primeiro Movimento Social do campo a buscar uma universidade, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), para promover cursos de formação em nível superior de seus militantes. Essa proposta foi levada com a condição de estar sintonizada com a proposta educacional desenvolvida nos assentamentos e acampamentos (ROSENO, 2010). A razão dessa procura foi a necessidade de reduzir o alto índice de rotatividade dos professores visualizada pelo MST. As escolas dos assentamentos e acampamentos assistiam a uma troca

<sup>103</sup> Em 2012, a autora participou da comissão de sistematização das discussões do “I Seminário de Educação do Campo: Propostas de Diretrizes para Minas Gerais” cujo histórico será apresentado mais à frente.

<sup>104</sup> Esses encontros de formação de educadores e educadoras aconteceram, na maior parte, na antiga fazenda do Ministério no município de Governador Valadares. Esta que ficou conhecida nacionalmente como a sede central onde foi pensado e planejado o Golpe Militar em 1964. Muitos anos depois esse local viria a ser um assentamento de famílias Sem Terra, recebendo o nome de Oziel Alves Pereira (ROSENO, 2010, p. 89).

frequente dos professores vindos das cidades próximas, além da interrupção constante de atividades pedagógicas comprometendo a qualidade do ensino das escolas (ROSENO, 2010).

Dois anos depois, em junho de 1998, ocorre o “I Encontro Estadual “Por uma Educação Básica do Campo” em Belo Horizonte. Promovido pelo MST, FETAEMG, CPT e AMEFA foi o único evento estadual de grande dimensão envolvendo, além de diferentes “movimentos sociais do campo, pastorais, profissionais da educação da rede municipal e estadual de ensino, pais e alunos, educadores de universidades, entre outros” (SILVA *et al.*, 2006, p. 2549). Seu objetivo era envolver os participantes na discussão da realidade da educação no meio rural e na construção de um projeto de educação do campo. Ademais, foi neste encontro que se elegeram os delegados do estado de Minas para participarem da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo (CNEC). De acordo com Silva *et al.* (2006) este momento constituiu-se enquanto um marco para história da Educação do Campo em Minas e para a Rede mineira “Por uma Educação do Campo”:

Nascida das experiências alternativas de educação no/do campo, foi discutida e refletida no I Encontro Estadual por uma educação básica do campo, realizado em 05 a 07 de junho de 1998, em Belo Horizonte, sendo promovido pelo MST, FETAEMG, CPT, AMEFA e CEDEFES. No período de 2000 a 2004 se articulou principalmente através do —Encarte da Educação do Campo, da AGENDA CEDEFES, boletim mensal da entidade. Em 2005, realizou em parceria com o MEC/SECAD o I Seminário de Educação e Diversidade com o objetivo de divulgar e fortalecer a execução das Diretrizes Operacionais para as Escolas Básicas do Campo. (REDE MINEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010, p. 1 *apud* HORÁCIO, 2015, p. 27).

Após essa iniciativa os registros encontrados de articulações dos movimentos sociais ocorrem na perspectiva de formação de professores para atuarem no campo. O MST promoveu ações voltadas à qualificação dos educadores em Educação de Jovens e Adultos (EJA) dos assentamento e acampamentos mineiros, desta vez em parceria com a UFMG e a Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Em decorrência disso, aprovou-se em 2002 o primeiro projeto via PRONERA do estado, também voltado à EJA, “Alfabetização, Campo e Consciência Cidadã” em parceria com a UEMG (ROSENO, 2010).

Outra proposta encaminhada pelo movimento foi o início de um processo de negociação de outras parcerias com universidades públicas do estado para a formação em nível superior (licenciatura). Nesse contexto é apresentada a proposta do curso de Pedagogia da Terra, inspirado no primeiro curso do mesmo molde desenvolvido na região sul com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ) entre 1998 e 2001. A primeira tentativa se deu com a articulação entre a UEMG, PRONER, INCRA e MST.

Apesar da abertura oferecida pela Faculdade de Educação da universidade o convênio não foi aprovado pela reitoria, o que inviabilizou a efetivação da proposta. Já a segunda tentativa envolveu a UFMG: em 2003 a proposta é acolhida pela universidade<sup>105</sup> inaugurando um longo processo de encontros e negociações para a consolidação do curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra. O curso<sup>106</sup> é criado em 2005 oficialmente e simbolizou uma importante conquista dos povos do campo no estado de Minas (ROSENO, 2010).

Se o diálogo com as universidades ia bem, o mesmo não pode ser dito em relação a SEE-MG. Para dar dimensão ao tensionamento vivido entre governo e movimentos sociais Silva *et al.* (2006) relata a construção do Seminário Estadual de Educação “Educação e Diversidade no Campo”<sup>107</sup>. Promovido pelo MEC, o evento mobilizou a Rede mineira “Por uma Educação do Campo” que passou a reunir-se periodicamente e buscou o apoio da SEE-MG:

Na fase de organização do Seminário, a Coordenação de Educação do Campo, junto a representantes da Rede, buscou o apoio da Secretaria de Estado de Educação. No entanto não obtiveram êxito. O que conseguiram foi contemplar a ignorância de uma gestora da educação que diz “não haver necessidade de educação no campo” [...] Diante da negligência da Secretaria de Estado de Educação, a Rede, com o apoio do MEC, se empenhou e assumiu o evento (SILVA *et al.*, 2006, p. 2551).

A fala da então Secretária Estadual de Educação, Vanessa Guimarães Pinto, nos fornece pistas para compreender a tardia institucionalização da Educação do Campo em Minas Gerais. Ainda que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo

<sup>105</sup> É interessante salientar que quem analisou e aprovou a proposta foi a vice-reitora profa. Dra. Ana Lúcia Almeida Gazzola, que anos mais tarde seria Secretária de Estado de Educação do governo Anastasia, entre 2011 e 2014. “Em 2010, a convite do governador de Minas Gerais, Antonio Anastasia, ingressou no Governo do Estado de Minas Gerais como secretária de Estado de Desenvolvimento Social. A partir de 2011, é a secretária de Estado de Educação” (MINAS GERAIS, 2012g, recurso online).

<sup>106</sup> O curso ficou sob a coordenação da profa. Dra. Maria Izabel Antunes-Rocha. Esta também compôs a comissão de sistematização das discussões do “I Seminário de Educação do Campo: Propostas de Diretrizes para Minas Gerais” em 2012, ocorrido durante o governo Anastasia, e também foi peça-chave e signatária das Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais aprovadas em 2015.

<sup>107</sup> O Seminário passou por diversas mudanças de data até a sua concretização. “De todos os Estados da Federação faltavam apenas Minas e São Paulo para cumprir a agenda do MEC” (SILVA *et al.*, 2006, p. 2551). Reuniram-se 600 participantes oriundos de diversos movimentos sociais e sindicais, Secretarias e Conselhos Municipais, universidades e Organizações Não-Governamentais. Ao final as entidades participantes comprometeram-se em realizar outros eventos sobre a temática no ano de 2006 (*ibidem*).

(BRASIL, 2002) tenham sido promulgadas no início dos anos 2000, é só no início da década seguinte que a SEE-MG começará a elaborar diretrizes que se adequem às especificidades dos povos mineiros do campo e a promover iniciativas norteadas pelo paradigma da Educação do Campo.

## 5.2 OS GOVERNOS TUCANOS E A CONSTRUÇÃO DA POLÍTICA MINEIRA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

O Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) governou Minas Gerais de 2002 a 2014, sendo dois mandatos exercidos por Aécio Neves (2003 a 2007/ 2007 a 2010<sup>108</sup>) e, o último por Antônio Anastasia (2011 a 2014<sup>109</sup>). A reportagem de Bruno Bassi (2018) nos ajuda a entender os posicionamentos de ambos governos em relação à Educação do Campo. Apesar de não integrar a Frente Parlamentar Agropecuária (FPA), Aécio Neves é citado na reportagem como um político ruralista dono de 950 hectares em Montezuma, uma das cidades mais pobres de Minas Gerais. Já Anastasia, ex-vice e ex-governador de Minas é membro da FPA<sup>110</sup>, escolhendo, anos mais tarde, um ex-presidente da Frente como vice na disputa eleitoral de 2018 ao governo mineiro.

Segundo Figueiredo (2013) a gestão de Aécio Neves foi estratégica para a implementação de um perfil empresarial na gestão pública. Sob o slogan da inovação e modernização do Estado, seu governo realiza uma profunda e imediata reforma na estrutura administrativa provocando alterações na “forma de gerir o trabalho, os recursos, o pessoal na administração pública” (FIGUEIREDO, 2013). Através da aprovação das “Leis Delegadas” o executivo teve o aval do legislativo para legislar por longos períodos, em outras palavras, qualquer alteração no funcionamento do aparelho de estado sem discussão na Assembleia Legislativa. A autora ao debruçar-se sobre os efeitos do “Choque de Gestão” para os trabalhadores e servidores públicos, observou o aprofundamento de políticas de focalização

<sup>108</sup> O ex-governador renuncia antes do final de seu mandato para concorrer ao cargo da presidência da república deixando seu vice Antônio Anastasia à frente da gestão de Minas. Este acabaria sendo eleito para o cargo em 2011 (TRIGINELI, 2014).

<sup>109</sup> Anastasia também renuncia no último ano de seu mandato para se candidatar ao Senado Federal. Alberto Pinto Júnior (PP) assume o cargo em abril de 2014 governando até o final do mandato.

<sup>110</sup> Segundo o sítio eletrônico da Frente, seu objetivo “é estimular a ampliação de políticas públicas para o desenvolvimento do agronegócio nacional. Dentre as prioridades atuais estão a modernização da legislação trabalhista, fundiária e tributária, além da regulamentação da questão de terras indígenas e áreas quilombolas, a fim de garantir a segurança jurídica necessária à competitividade do setor” (FRENTE PARLAMENTAR DA AGROPECUÁRIA, 2020, recurso online).

(FIGUEIREDO, 2013). Especificamente na educação, a primeira gestão de Aécio Neves implementou o projeto “O desafio da qualidade”. Segundo Oliveira *et al.* (2012) vários foram os mecanismos utilizados para que Minas Gerais assumisse os pressupostos do neoliberalismo da Terceira Via na educação<sup>111</sup>:

[...] as propostas para a escola pública mineira foram atualizadas num movimento claro de “modernização conservadora”, que, de resto, também foi a tônica das políticas nacionais para o setor. Guedes, Vieira e Oliveira (2011, p. 7) destacaram que a formação dos profissionais que atuam nas escolas públicas mineiras foi orientada com base no modelo de gerenciamento empresarial, considerado adequado para responder aos desafios imediatos da educação no atual estágio do capitalismo e atrelado a um maior grau de controle do ensino e da aprendizagem a partir das avaliações em larga escala (OLIVEIRA *et al.*, 2012, p. 43).

Esse contexto foi um dificultador para a consolidação da Educação do Campo como uma política pública mineira. Será somente no ano de 2008, a partir da adesão ao Programa ProJovem Campo Saberes da Terra do governo federal que se iniciou um diálogo entre a SEE-MG e movimentos sociais, universidades, governos federal e estadual e prefeituras municipais (MINAS GERAIS, 2012e). No estado, o programa é implantado em 2008 e passa a se chamar “Programa Educacional ProJovem Campo – Saberes da Terra – Saberes de Minas”, estando direcionado à EJA. O documento que normatiza o programa “Orientação Conjunta Sb- Sg nº 01/2009” é assinado pelas Subsecretarias de Desenvolvimento da Educação Básica e de Gestão de Recursos Humanos e informa que a iniciativa objetiva:

Fortalecer e ampliar o acesso e a permanência desses jovens e adultos agricultores familiares ao sistema formal de ensino possibilitando a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional” (MINAS GERAIS, 2009b, p. 1).

Em 2009, a SEE-MG divulgou pela primeira vez em seu site uma iniciativa vinculada à Educação do Campo. Entretanto identificamos que os termos “Educação do Campo” e “Educação no Campo”, desde esta primeira notícia, foram tratados muitas vezes como

<sup>111</sup> O modelo managerialista na educação combina elementos empresariais e humanistas e é típico da agenda para a educação da Terceira Via (OLIVEIRA *et al.*, 2012). No caso de Minas Gerais as metas estabelecidas pela SEE-MG eram permeadas por um discurso sedutor direcionado não somente aos trabalhadores da educação, mas ao público atendido pelas escolas estaduais como a “elevação dos índices de aprendizagem; toda criança lendo e escrevendo até os 8 anos de idade e redução das diferenças regionais” (*ibidem*, p. 42). Que educador se oporia a melhorar a qualidade da educação?

sinônimos (MINAS GERAIS, 2009a, 2011b, 2012c, 2012d, 2012e, 2012f, 2012g, 2015, 2016).

A título de exemplificação seguem alguns excertos de textos publicados pela Secretaria:

Educadores da rede estadual participam de curso sobre **educação no campo** [...] educadores vão se reunir no primeiro seminário do Projovem Campo – ‘Saberes de Minas’ (MINAS GERAIS, 2009a, recurso online, grifo nosso)

A diretora [de temáticas especiais da SEE, Soraya Hissa] explica ainda que o tema "**educação no campo**" é de suma importância, dada a complexidade dos grupos sociais que se inserem neste contexto. Comunidades indígenas, áreas remanescentes de quilombos, escolas famílias agrícolas que possuem um sistema escolar diferenciado, conhecido por "pedagogia da alternância", além dos assentamentos rurais compõe, em suma, estes grupos que necessitam de programas educacionais diferenciados, para que atendam melhor seus anseios e particularidades (MINAS GERAIS, 2012d, recurso online, grifo nosso).

Na Educação, foi demandada a construção de moradia estudantil e creche na Unimontes, criação de uma supervisão e colegiado político-pedagógico de **Educação no Campo** pela Secretaria de Estado de Educação. Também foi sugerida a criação de cursos pré-vestibulares populares geridos por entidades (MINAS GERAIS, 2015m, recurso online, grifo nosso).

Mais do que uma simples mudança de preposição, o termo “educação no campo”, segundo Ana Cecília Silva (2011, p. 66) “refere-se a um projeto genérico de educação que é levado ao campo, sem ligação com suas reais necessidades e sem um projeto de desenvolvimento do campo enquanto território de vida”. Esta reflexão pode sinalizar tanto um desconhecimento da discussão em torno das concepções que permeiam as diferentes nomenclaturas, quanto a incompatibilidade de projetos para o campo que começariam a ser debatidos.

No bojo da execução do Projovem Campo – Saberes da Terra “Saberes de Minas”, ocorre em 2009 o I Seminário Estadual de Formação de Educadores: Educação do Campo, Juventude e Sustentabilidade. Seu objetivo era “a formação de cerca de 230 educadores para atuarem com jovens agricultores, que saibam ler e escrever, mas que não concluíram seus estudos” (MINAS GERAIS, 2009a, recurso online)<sup>112</sup>. A palestra de abertura foi feita por Isabel Antunes Rocha, membro da coordenação geral do referido curso. A professora da UFMG havia coordenado o curso de Pedagogia da Terra em 2005 de acordo com os pressupostos de Educação do Campo dos movimentos sociais. O MST compôs e apoiou a atividade organizada

<sup>112</sup> Em novembro de 2012, outro evento de formação foi realizado atingindo 130 educadores. Nesse período o “Saberes de Minas” era desenvolvido em 21 escolas de sete Superintendências Regionais de Ensino: Almenara, Araçuaí, Curvelo, Diamantina, Janaúba, Montes Claros e Teófilo Otoni (MINAS GERAIS, 2012b).

pela Comissão Pedagógica do Programa, cuja composição incluiu o próprio MST juntamente com UNDIME-MG, FETAEMG, EMATER, AMEFA, UFMG, UFV, CAA/NM, MDA e CEFET – Januária, SEE-MG e o MEC.

Com a eleição de Antônio Anastasia para a gestão 2011-2014, Ana Lúcia Gazzola, ex-vice reitora da UFMG e responsável pela autorização do primeiro curso de Pedagogia da Terra, é nomeada Secretária Estadual de Educação de Minas Gerais. Durante esse período ocorrem avanços significativos na construção de propostas estaduais para a Educação do Campo. Em janeiro de 2011, há a sanção do Plano Decenal de Educação de Minas Gerais (2010-2020) onde são incluídas “estratégias e metas” para várias frentes da SEE-MG<sup>113</sup>, dentre elas a Educação do Campo. A matéria veiculada pela Secretaria afirma que seria estabelecida:

[...] a política de supletividade do Estado em relação aos municípios, priorizando os de maior vulnerabilidade social. O objetivo é o de aperfeiçoar a política de cooperação entre o Estado e os municípios relativa ao programa de transporte escolar, **com prioridade para a Educação do Campo**. (MINAS GERAIS, 2011b, recurso online, grifo nosso).

Em agosto do mesmo ano é divulgado o funcionamento do Grupo de Trabalho de Educação do Campo em Minas Gerais (GT- Campo)<sup>114</sup> cuja função era a de discutir:

[...] ao todo seis temáticas: população e educação do campo – alinhamento conceitual; escolas do campo; formação de professores e demais profissionais; reconhecimento da diversidade do campo; articulação entre entes federados, movimentos sociais e instituição de ensino superior; e experiências exitosas (MINAS GERAIS, 2011c, recurso online).

O GT- Campo tinha por objetivo debater as temáticas acima visando a elaboração de diretrizes estaduais de ensino voltadas às escolas do campo. Sua composição contou com representantes da UEMG, UFMG, MST, Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (Amefa), Federação das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais, Undime, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais (Fetaemg) e Conselho Estadual de Educação (MINAS GERAIS, 2011b).

<sup>113</sup> Segundo Alexandre Duarte (2013) O Plano Decenal de Educação de Minas Gerais – 2011 a 2020 foi um exemplo claro da orientação da governança para resultados, o que demonstra a continuidade da execução do modelo managerialista consolidado pelos governos tucanos na educação. No PDEMG a Educação do Campo só é mencionada na meta referente ao transporte escolar (MINAS GERAIS, 2011b).

<sup>114</sup> Apesar da notícia já informar a realização das reuniões, é somente em janeiro de 2012 que a Resolução SEE nº 2.031 é publicada (MINAS GERAIS, 2012c).

Em maio de 2012 é criada uma página no portal da SEE-MG para o GT-Campo<sup>115</sup> (Figura 1) com informações sobre “o ensino no campo, seus grupos sociais, legislações, mapas, documentos e um espaço para debates [fórum]” (MINAS GERAIS, 2012d, recurso online). O fórum pareceu ser o principal objetivo da página que, segundo Soraya Hissa, diretora de temáticas especiais da SEE “foi criado para enriquecer o debate e aproximar o público do Seminário, que só será aberto para as entidades convidadas” (MINAS GERAIS, 2012d, recurso online). As sugestões inseridas no fórum virtual seriam avaliadas por 10 grupos de trabalho do Seminário (MINAS GERAIS, 2012d).

Pelas notícias divulgadas no site da SEE-MG não é possível identificar de onde surge a demanda deste Seminário ou por quem ele foi proposto. Apenas por meio do relatório final do evento é possível apreender que a proposta emergiu das discussões realizadas dentro do GT-Campo. Segundo o documento a ideia era que:

[...] pudessem ser ouvidos outros segmentos da sociedade e demais representantes das instituições integrantes do Grupo de Trabalho, visando a uma convergência das questões e das prioridades relacionadas à Educação do Campo, de forma a possibilitar o encaminhamento de proposições que sustentem a construção de políticas educacionais adequadas a essa realidade. O ‘I Seminário Educação do Campo: Propostas de Diretrizes para Minas Gerais’ nasceu, pois, com o propósito de ampliar as discussões já iniciadas no Grupo de Trabalho, construir subsídios para que a Secretaria de Estado de Educação formule as Diretrizes para a Educação do Campo no estado, visando, a partir das experiências e perspectiva sobre essa temática, somar esforços no sentido de ampliar as possibilidades de trabalho. **O GT Campo entende que o diálogo entre a sociedade civil, o Estado, os movimentos sociais e as entidades de formação de educadores e educadoras tem sido uma mediação fundamental na construção dos saberes necessários à formulação de uma política pública educacional pertinente às necessidades dos povos do campo** (MINAS GERAIS, 2012e, p. 6, grifo nosso).

---

<sup>115</sup> Houve a tentativa de acessar a página, mas esta não se encontra mais no ar. Tentamos contato via telefone com a SEE-MG solicitando acesso à arquivos que contivessem o conteúdo da página, entretanto, depois de várias transferências entre ramais, a atitude de uma das funcionárias foi encaminhar a demanda para a Superintendência Regional de Juiz de Fora. As únicas informações e imagem obtidas sobre o conteúdo da página foram através do banco de notícias da SEE-MG.

Figura 1- Página do GT- Campo

**GRUPO DE TRABALHO  
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

You are here: Home

- Informações Básicas
- Legislação
- Fórum
- Contato

PESQUISAR

**FÓRUM**  
Confira a seguir as últimas mensagens do fórum

“... porque eu só preciso de pés livres, mãos dadas, e de olhos bem abertos.”  
Guimarães Rosa

14/05/2012

**Grupo de Trabalho Educação do Campo em Minas Gerais**

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG intensificou, em 2008, a partir da inserção no *Programa Projovem Campo Saberes da Terra*, diálogo com movimentos sociais, universidades, Governo Federal e municipais sobre os rumos das escolas do campo. O processo de construção da proposta do Projovem para o Estado envolveu diferentes entidades e proporcionou um estreitamento das relações institucionais. Estreitamento esse que favoreceu, em 2011, a criação do *Grupo de Trabalho Educação do Campo em Minas Gerais*.

**I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**  
Propostas de Diretrizes para Minas Gerais  
29, 30 e 31 de maio de 2012  
Hotel Fazenda Canto da Siriema

Fonte: Minas Gerais (2012d).

Ao observarmos a imagem acima, a SEE-MG parece insinuar que a “intensificação do diálogo” sobre os rumos das escolas do Campo tenha sido iniciativa da Secretaria. Entretanto relatório do I Seminário de Educação do Campo deixa claro que o GT- Campo é fruto da reivindicação e da luta dos movimentos sociais do campo:

Em abril de 2011, a partir de uma audiência de diferentes setores do Governo do Estado – Secretaria de Educação, Secretaria da Agricultura, Secretaria de Ciência e Tecnologia e Ensino Superior, Instituto de Terras, na Assembléia Legislativa de Minas Gerais, com representantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e da Via Campesina, em resposta à demanda de construção de uma política de Educação do Campo em Minas Gerais, foram iniciadas as articulações para a constituição de um Grupo de Trabalho Educação do Campo em Minas Gerais. **Ressalta-se, assim, que o Grupo de Trabalho – GT Campo teve sua origem nas reivindicações dos movimentos sociais mineiros que protagonizam as discussões sobre a necessidade de construção e consolidação de políticas públicas para os povos do campo e reivindicam, dentre outros aspectos, uma educação escolar específica e coerente com as características sociais, históricas e produtivas da população do campo** (MINAS GERAIS, 2012e, p. 6).

O evento contou com a presença de representantes da Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o Conselho de Educação do Estado (CEE), a Associação Mineira das Escolas da Família Agrícola (AMEFA), a Universidade

Estadual de Minas Gerais (UEMG), o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), o Conselho dos Povos Indígenas de Minas Gerais (COPIMG), entre outras. As duas notícias que tiveram o Seminário como tema enfatizaram a possibilidade de participação no evento por meio do fórum online e a presença da professora Mônica Molina da Universidade de Brasília (UnB), à época diretora do Centro Transdisciplinar de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural e Coordenadora do Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária (MINAS GERAIS, 2012f; 2012h).

Durante o evento a página da secretaria divulgou diariamente as discussões realizadas e as opiniões das representações. A retórica da qualidade esteve presente nos discursos da coordenadora do GT – Maria Ceres Pimenta Spinola Castro (SEE-MG): – e da secretária de educação do estado – Ana Lúcia Gazzola: “Aqui nesse encontro temos representantes de diferentes movimentos sociais e acadêmicos, estamos fazendo **um mutirão pela educação de qualidade** [...] (MINAS GERAIS, 2012f, recurso online, grifo nosso). O Seminário terminou sinalizando a possibilidade de continuidade do GT-Campo mesmo após a sistematização das propostas para as diretrizes. O relatório final de políticas pedagógicas foi entregue em outubro de 2012 para a aprovação da secretária (MINAS GERAIS, 2012a).

Como vimos no capítulo anterior, a ênfase na defesa de uma educação de qualidade nos discursos das representantes da SEE-MG não é aleatória ou simples coincidência de ideias. Precisam ser entendidas no contexto das reformas dos governos de Estado de Aécio e Anastasia que imprimiram na educação ideais e atitudes calcadas em princípios empresariais, dentre eles a noção de “qualidade total” (OLIVEIRA *et al.*, 2012a). Esta noção é compreendida por Silva (1995, p. 91-92) como “[...] uma teoria que conflitua com uma pedagogia de fundamentação humanista. Percebemos uma dimensão ideológica que transforma o ato político da educação escolar em uma questão técnico-gerencial”. Deste modo, percebe-se a incompatibilidade da concepção de educação do estado de Minas e a concepção de Educação do Campo construída pelos movimentos sociais, onde a dimensão humana, histórica e política são o cerne da proposta.

É interessante o fato de que o relatório final<sup>116</sup> do Seminário traz formulações muito similares aos pressupostos acumulados pelos movimentos sociais, como pode ser observado no trecho a seguir:

**A Educação do Campo caracteriza-se por assumir o projeto de sociedade e de campo da agricultura familiar, da agroecologia, da luta pela terra e se compromete com as demandas e particularidades próprias dos povos do campo, considerando os espaços, territorialidade e a sua diversidade. Não perde de vista a centralidade da formação humana, atendendo aos aspectos científicos e técnicos, assim como a dimensão política e cultural.** A Escola do Campo é pensada pela própria comunidade, em diálogo com os saberes locais e o conhecimento acumulado pela humanidade, construindo projetos que considerem os educandos e as educandas – bem como os povos, os movimentos sociais, os professores, as professoras e as comunidades - como protagonistas, seja na construção da proposta curricular e do projeto político pedagógico, nas definições relativas à formação de educadores e educadoras, na gestão financeira, administrativa e pedagógica, na elaboração do material didático e na definição do projeto arquitetônico da escola. A escola do campo, instituição pública criada e mantida pelo poder público, deve se fazer presente na comunidade com uma estrutura que ofereça condições físicas e pedagógicas para permanência do aluno, em todos os níveis de escolaridade (educação infantil, educação fundamental, educação de nível médio, profissionalizante, EJA e graduação, a exemplo dos IFETS), com a participação ativa e efetiva da comunidade, na dinâmica da escola (MINAS GERAIS, 2012e, p. 7, grifo nosso).

O Projeto de Lei nº 2.337/2011 que dispõe sobre o Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado - PMDI 2011-2030 é aprovado em dezembro de 2012. O documento descreve o planejamento de longo prazo do Governo do Estado de Minas Gerais O PMDI listando metas para 11 “[...] áreas de resultados, entre elas defesa social, educação, juventude, meio ambiente, saúde e redução da pobreza” (OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 25). É interessante sinalizar que Oliveira *et al.* (2013) localizam no documento, mais precisamente nos subitens “Objetivos Estratégicos” e “Estratégias” referentes ao tópico “Rede de Educação e Desenvolvimento Humano: População com amplo acesso à educação de qualidade e com maior

<sup>116</sup> Compuseram a equipe de elaboração do relatório do Seminário equipe de elaboração: Maria Ceres Pimenta Spínola Castro (SEE-MG), Maria Lisboa de Oliveira (SEE-MG), Soraya Hissa Hojrom de Siqueira (SEE-MG), Gilvanice Barbosa da Silva Musial (UEMG), Vânia Aparecida Costa (UEMG), Simone Moura (UEMG), Maria Alves de Souza (FETAEMG), Ellen Vieira Santos (FETAEMG), Sandra Maria da Silva Andrade (N’GOLO), Jesus Rosário Araújo (N’GOLO), Sônia Maria Roseno (MST), Terezinha Sabino de Souza (MST), Amarildo de Souza Horácio (MST), Idalino Firmino dos Santos (AMEFA), Gabriela Souza Santos (AMEFA), Maria de Fátima Almeida Martins (UFMG), Maria Isabel Antunes Rocha (UFMG), Cristiane Benjamim de Freitas (UFMG), Priscilla Aparecida Marinho Oliveira (MAGISTRA), Alessandra Regina Gonçalves dos Santos (UNDIME), Andreia Lopes Rodrigues de Arruda (UNDIME), Guiomar Maria Jardim Leão Lara (SEE-MG), Alcione Silva (SEE-MG), Andréia Martins da Cunha Moura (SEE-MG).

**empregabilidade” a redução** das desigualdades educacionais e a “Privatização – formação de acordo com a demanda” (MINAS GERAIS, 2012 *apud* OLIVEIRA *et al.*, 2013, p. 25).

Em abril de 2013, a Comissão Permanente de Educação do Campo é criada pelo governador Antônio Anastasia por meio do Decreto nº 46.218/2013. Sua função era elaborar proposições de diretrizes para as escolas do campo de Minas Gerais e seu funcionamento se dava em periodicidade mensal. Neste processo, outras entidades foram incorporadas no processo de construção das diretrizes, como o Conselho Estadual de Educação (CEE MG), **Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (Seapa)**, Secretaria de Estado de Desenvolvimento dos Vales do Jequitinhonha, Mucuri e do Norte de Minas (Sedvan), **Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais (Emater/MG)**<sup>117</sup>, Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Universidade Federal de Viçosa (UFV/MG), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM/MG); Conselho dos Povos Indígenas de Minas Gerais (Copimg) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncome /MG)<sup>118</sup> (MINAS GERAIS, 2013b). O artigo 3º discorre as agências e a quantidade de cadeiras para cada uma delas na Comissão:

Art. 3º A Comissão Permanente de Educação do Campo será composta por:

I - Representantes do poder executivo estadual:

- a) três representantes da Secretaria de Estado de Educação;
- b) um representante do Conselho Estadual de Educação;
- c) um representante da Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento de Minas Gerais;
- d) um representante da Secretaria de Estado de Desenvolvimento dos Vales do Jequitinhonha, Mucuri e do Norte de Minas;
- e) um representante da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural de Minas Gerais;
- f) um representante da Universidade Estadual de Montes Claros;
- g) um representante da Universidade do Estado de Minas Gerais;

**II - como membros convidados:**

- a) um representante da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação;
- b) um representante da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Minas Gerais;
- c) um representante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra Setor Educação Estadual;
- d) um representante da Federação das Comunidades Quilombolas de Minas Gerais;
- e) um representante da Comissão Pastoral da Terra;
- f) um representante da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola;

<sup>117</sup> As duas entidades em destaque possuem estreita relação com o Sistema Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Minas Gerais (FAEMG) que compõe o Sistema Patronal Rural dirigido pela CNA (Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil).

<sup>118</sup> Todas as entidades que compuseram a equipe de elaboração do relatório do I Seminário de Educação do Campo tiveram representação na Comissão, com exceção da MAGISTRA.

- g) um representante da Universidade Federal de Minas Gerais;
- h) um representante da Universidade Federal de Viçosa;
- i) um representante da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri;
- j) um representante do Conselho dos Povos Indígenas de Minas Gerais; e
- k) um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação.

§ 1º Cada órgão ou entidade indicará um titular e um suplente para representá-lo junto à Comissão, que serão designados mediante portaria do Secretário de Estado de Educação, devidamente publicada no Diário Oficial dos Poderes do Estado.

§ 2º O suplente substituirá o seu titular em suas ausências e impedimentos.

§ 3º O mandato dos titulares e seus suplentes será de dois anos, sendo permitida, em qualquer caso, apenas uma recondução.

§ 4º A presidência da Comissão será exercida por um dos representantes da SEE, por indicação de seu Secretário (MINAS GERAIS, 2013b, p. 36).

Paralelamente ao trabalho da Comissão, a SEE-MG destacou um grupo interno formado por representantes da Subsecretaria de Desenvolvimento de Educação Básica, Subsecretaria de Informações e Tecnologias Educacionais, Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos, Subsecretaria de Administração do Sistema Educacional, Assessoria de Gestão Estratégica e Inovação e a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores (Magistra)<sup>119</sup> para a elaboração de um diagnóstico sobre a Educação do Campo no estado (MINAS GERAIS, 2013d).

No primeiro semestre de 2014, a SEAPA divulga que a reunião do Conselho Estadual de Desenvolvimento Rural Sustentável de Minas Gerais (CEDRAF-MG)<sup>120</sup> destacou a educação como estratégica para a agricultura mineira” (MINAS GERAIS, 2014a). O tema foi

<sup>119</sup> A MAGISTRA, sob orientação da SEE-MG e da Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino, foi responsável em 2013 pela formação de centenas de diretores e técnicos das Superintendências Regionais de Ensino (SRE) de escolas estaduais na temática de Educação do Campo. Entre palestras, mesas redondas e grupos de trabalho abrangeram-se questões como a forma de funcionamento e “buscar construir, de uma forma mais adequada, as ações e os projetos pedagógicos para as escolas do campo” (MINAS GERAIS, 2013c, recurso online). Oliveira *et al.*, (2013, p. 27) ao se debruçarem sobre as iniciativas e pressupostos da referida assessoria, analisam que a MAGISTRA aprofunda as políticas mineiras de formação “pautadas na aquisição de competências, nas boas práticas de base empresarial e na formação ético-política para estimular e difundir esses valores para todos os profissionais da escola”.

<sup>120</sup> O Cedraf-MG é vinculado à Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento e “reúne representantes de diferentes níveis de governo e organizações da sociedade civil, para propor, analisar e acompanhar as políticas públicas e ações relativas ao desenvolvimento sustentável da agricultura familiar e da reforma agrária. Seus membros, representantes dos agricultores familiares e trabalhadores assalariados rurais, são escolhidos e indicados por comunidades, associações, conselhos de desenvolvimento comunitário, sindicatos e demais grupos associativos” (MINAS GERAIS, 2014b, recurso online).

incluído por indicação dos debates realizados em sete regiões do Estado, resultando na Agenda Estratégica de Desenvolvimento da Agricultura de Minas Gerais (2014/2030).

A notícia traz a síntese feita por João Ricardo Albanez dos temas abordados na reunião, superintendente de Política e Economia Agrícola da SEAPA:

[...] ampliação da abrangência e o investimento em projetos educativos **que tenham como principal objetivo o incentivo para que o jovem permaneça no meio rural, por meio da qualificação profissional**. Foram propostas também: inclusão, no currículo escolar, de temas relacionados ao campo; garantia de infraestrutura física e recursos humanos, assegurando os serviços de saúde, educação, cultura, assistência social e inclusão digital à população rural; promoção de esforços para a ampliação da oferta de serviços de formação técnica profissional, educação à distância e capacitação continuada e eficiente para a população rural; **ações de capacitação de gestores e educadores com base nas diretrizes e contexto atual da educação do campo**; e o incentivo às pesquisas e tecnologias, aplicadas às demandas do meio rural. Ainda foram incluídas na agenda as seguintes propostas relacionadas à educação do campo: viabilizar a criação de programas e projetos educativos para a juventude rural adequada à realidade local/regional, **estimulando o empreendedorismo e a profissionalização nas atividades rurais**; assegurar, na estrutura administrativa e financeira do Estado, os meios e recursos necessários para a criação, ampliação e manutenção de Escolas Família Agrícola (EFAs) em todas as regiões; e **propor a inclusão de disciplina sobre a agropecuária**, o cooperativismo e o associativismo na grade curricular do ensino fundamental e do ensino médio **nas escolas públicas** (MINAS GERAIS, 2014b, recurso online, grifo nosso).

Outra notícia, veiculada do site da FAEMG<sup>121</sup>, informa a apresentação à Ana Lúcia Gazzola (SEE-MG) pelo secretário André Merlo da SEAPA de uma proposta de inclusão do tema “Agropecuária na Escola” “em alguma disciplina do currículo das escolas estaduais de ensino fundamental e médio” (AMARAL, 2014a, recurso online). A iniciativa que havia sido abordada três meses antes durante a reunião do CEDRAF-MG estava agora sendo encaminhada. A justificativa defendida pelo secretário de agricultura seria a necessidade de demonstrar

[...] às crianças e adolescentes o valor e a importância da agricultura como atividade capaz de promover a **inclusão social e o desenvolvimento econômico**. ‘É necessária uma mudança cultural para erradicar a visão de

<sup>121</sup> O Sistema FAEMG reúne as seguintes entidades: “FAEMG, fundada em 1951, atua nas instâncias governamentais e institucionais, em busca do desenvolvimento do setor; SENAR, fundado em 1993, promove a formação e a capacitação dos trabalhadores, produtores rurais e suas famílias; INAES (Instituto Antonio Ernesto de Salvo), fundado em 2008, estuda os problemas e propõe soluções para a agricultura e pecuária, e os Sindicatos dos Produtores Rurais, representantes da categoria nos municípios” (FAEMG, [2020], recurso online). Segundo dados divulgados em seu site mais “de 400 mil pequenos, médios e grandes produtores mineiros são beneficiados pelas ações institucionais” (*ibidem*, recurso online).

inferioridade da qualidade de vida e o trabalho no campo e o caminho para alcançarmos essa meta é por meio da educação’ [...] (AMARAL, 2014a, recurso online, grifo nosso).

Alguns objetivos da proposta são:

[...] a apresentação aos alunos do panorama geral da cadeia produtiva do agronegócio mineiro; exposição do panorama geral da cadeia produtiva do agronegócio mineiro, a demonstração do potencial econômico e de geração de empregos e renda para os trabalhadores e produtores rurais, além do **fomento ao empreendedorismo no campo** (AMARAL, 2014a, recurso online, grifo nosso).

A mesma notícia trata de propostas que já estariam sendo implementadas pela SEAPA e pela EMATER-MG: o Projeto Sanitaristas Mirins e a “capacitação de jovens rurais” (AMARAL, 2014a, recurso online):

Um exemplo é o Projeto Sanitaristas Mirins, desenvolvido há dez anos pelo Instituto Mineiro de Agropecuária [IMA], órgão vinculado à SEAPA. O objetivo é promover o aprendizado de alunos com informações sanitárias agropecuárias e na expectativa de influenciar positivamente seus Comportamentos (sic) futuros e de seus familiares em relação aos cuidados com a sanidade animal, vegetal, ambiental e segurança alimentar. O trabalho é feito em parceria entre o IMA, Prefeituras e Secretarias Municipais de Educação. A EMATER-MG também desenvolve um trabalho de capacitação de jovens rurais. O objetivo é capacitar jovens rurais em cursos de 100 horas com perspectiva de inclusão no mercado de trabalho, gestão de sua unidade de trabalho na propriedade e acesso crédito rural Pronaf Jovem. O trabalho é uma das frentes de ação do Programa Minas Sem fome (AMARAL, 2014a, recurso online).

Logo, antes da aprovação da proposta de Diretrizes para a Educação do Campo os governos tucanos já promoviam ações para a formação de crianças e jovens no campo gestadas pela Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (SEAPA). O Projeto Sanitaristas Mirins tem sua intencionalidade escancarada quando mencionado o objetivo de “influenciar o comportamento” tanto de estudantes de escolas públicas quanto de suas famílias: formar segundo os modos de ser, pensar, agir e produzir defendidos pelo agronegócio. Direcionado a alunos entre 8 e 11 anos das escolas públicas municipais e estaduais, o ‘Sanitaristas Mirins’ conta a parceria da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agrário (SEDA) e foi realizado anualmente com registro de atividade até 2019 (REDE MAIS TV, 2019, recurso online). De acordo com a SEAPA, os técnicos do IMA:

[...] treinam os professores com palestras e material didático sobre assuntos como defesa sanitária, cuidado com animais, controle de pragas e preservação ambiental. Depois, esses conhecimentos são incluídos na didática pedagógica. Um livro, intitulado ‘A educação sanitária no dia a dia dos alunos – descobrindo a agropecuária na escola’, que trata dos temas de forma lúdica, é distribuído a professores e alunos. Desde a implantação, em 2003, o ‘Sanitarista Mirins’ já treinou mais de 100 mil alunos e professores. ‘O programa faz com que as crianças se tornem multiplicadores, levando as informações para a família e para a comunidade onde vivem. Elas influenciam na mudança de comportamento dos pais’, observa Sales [gerente do IMA] (AMARAL, 2016, recurso online).

A vinculação da iniciativa da EMATER-MG ao “Programa Minas Sem fome” retrata a vinculação entre educação e redução da pobreza, além de deixar claro qual concepção de inclusão e educação os empresários do agronegócio e a SEAPA estão tratando: formação para o trabalho na perspectiva da teoria do capital humano onde professores estudantes serão “treinados” a adquirir novos “comportamentos” condizentes com pressupostos da sociabilidade neoliberal<sup>122</sup>.

Em novembro de 2014, a proposta de Diretrizes para a Educação do Campo é considerada concluída e encaminhada à Secretária Estadual de Educação. Segundo a secretária executiva da Comissão, Maria Céres Pimenta Spínola Castro, a importância do desenvolvimento da proposta residia na abordagem das especificidades de uma escola localizada no campo. Já Soraya Hissa, superintendente de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino da Secretaria afirmou que o material seria a síntese do processo construído a partir do Seminário de Educação do Campo em 2012 e permitiria à SEE-MG promover “[...] políticas educacionais mais assertivas, uma vez que foram consideradas as características e especificidades da população do campo” (MINAS GERAIS, 2014a, recurso online).

<sup>122</sup> Segundo Martins (2009b) o termo sociabilidade refere-se a “[...] análises sobre os modos de viver e de ser em sociedade, em comunidades ou em pequenos grupos sociais [...]” (*ibidem*, recurso online). Ao tratar especificamente do conceito “sociabilidade neoliberal”, o autor explica que este baseia-se nos pressupostos elaborados por Antony Guiddens e é definido “[...] como a nova 'cidadania ativa', caracterizada pelo: empreendedorismo, competitividade, trabalho voluntário e colaboração social” (*ibidem*, recurso online). Podendo também ser denominada como “sociabilidade neoliberal de terceira via” congrega “[...] ideais de Locke, Smith e Hayek, e as atualiza com a ideia de cooperação ou colaboração social de caráter não-classista. Assim, em processos sociais moleculares, indivíduos em regime de cooperação, reunidos em pequenos grupos, atuam solidariamente em defesa do 'bem-comum'. O resultado do processo seria a coesão cívica, algo positivo para cada indivíduo e para o conjunto da sociedade [...]” (*ibidem*, recurso online).

### 5.3 O GOVERNO FERNANDO PIMENTEL: TENSÕES E INTENSÕES EM SUAS PROPOSTAS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para compreender o processo de institucionalização da Educação do Campo em Minas Gerais, faremos primeiramente uma análise do documento “Propostas e diretrizes para o programa de governo Fernando Pimentel (2015-2018)” visando apreender de que maneira o candidato eleito ao pleito de 2014 propôs governar o Estado mineiro e de que maneira estas propostas contemplavam a educação. Junto a isso, entendendo que a proposta de Educação do Campo dos movimentos sociais se vincula a um projeto popular de desenvolvimento para o país e à reforma agrária, abordaremos como a concepção de desenvolvimento e de campo apareceram no transcorrer de sua campanha. Para este movimento serão acionadas notícias que informam a ação da FAEMG no processo eleitoral de 2014, bem como o registro do encontro do candidato com movimentos sociais. Em seguida, apresentaremos um breve panorama da conjuntura política nacional e estadual no primeiro ano de mandato do governo petista, a relação do MST com o governo e SEE-MG. Só ao final de 2015 seriam promulgadas as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais, cuja análise dar-se-á no confronto com os pressupostos originários da Educação do Campo, com o documento síntese do “I Seminário de Educação do Campo” (MINAS GERAIS, 2012e) e com o Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010).

#### 5.3.1 Os pressupostos do programa e campanha da “Coligação Minas Pra Você”: entre movimentos sociais e o agronegócio

O plano de governo da coligação “Minas pra Você”<sup>123</sup> reivindica as políticas desenvolvidas pelo Partido dos Trabalhadores (PT) a nível nacional e afirma que estas garantiram “direitos que vinham sendo sistematicamente negados, notadamente à população de baixa renda” (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 1). O documento também afirma que o Estado teve papel central no desenvolvimento econômico, traz os índices do Produto Interno Bruto dos governos petistas e psdebistas aproveitando para afirmar que a taxa de crescimento nos governos Aécio e Anastasia foram inferiores à média nacional. Critica o

<sup>123</sup> A coligação “Minas pra Você” foi composta pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB, atual MDB), Partido Comunista do Brasil (PC do B), Partido Republicano da Ordem Social (PROS) e Partido Republicano Brasileiro (PRB, atual Republicanos).

modelo de gestão e sua “visão gerencial de administração pública adotada pelo Banco Mundial”, contrapondo este modelo à gestão realizada pelos presidentes Lula da Silva e Dilma Roussef (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 2). Outra crítica que aparecerá marcadamente em discursos à imprensa antes e durante seu governo é a falta de diálogo que as últimas gestões estaduais mineiras apresentaram: “um modelo de gestão extremamente centralizador e imune às demandas populares” (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p.3). Diante disso, a proposta é a efetivação de uma gestão “descentralizada, participativa e transparente” (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 3). Para a Coligação:

É preciso **superar o Estado apenas gerente e Recriar o Estado Planejador** [...] estabelecer a primazia do planejamento sobre a gestão [...] o qual, no entanto, deve determinar suas **metas e resultados** esperados” (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 3, grifo da autora).

Ao mesmo tempo em que a ideia de “Estado gerente” é refutada faz a defesa do estabelecimento de “metas e resultados”. Assim, a afirmação presente no plano de governo é contraditória por recorrer ao léxico empresarial para afirmar a concepção de gestão que visa executar. Entretanto, uma mediação é visualizada em seu décimo quinto ponto onde encontramos a defesa de que “[...] eficiência na gestão pública não se mede com a mesma régua que se mede eficiência a iniciativa privada” (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 4).

Há ainda a proposição da reestruturação da carreira dos servidores públicos, a defesa da interação “[...] com a sociedade e os movimentos sociais [...]” (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 4), e a indicação da juventude como um dos eixos centrais dos programas e ações de governo “articulando os processos educacionais, da cultura, do trabalho inovador e do **empreendedorismo**, do esporte e do lazer” (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 4-5, grifo nosso).

A Coligação também afirma que pretende atuar “induzindo o desenvolvimento regional” e combatendo “disparidades regionais”. Ao discorrer sobre as propostas para a economia afirma: “Minas tem que ser capaz de se encaminhar para a **economia do conhecimento**, criando e desenvolvendo indústrias **intensivas [de] conhecimento**” (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 6, grifo nosso). Para tanto, propõe a articulação de uma reestruturação produtiva do Estado com a rede de universidades mineiras, ou seja, “uma maior interação entre estes centros produtores de conhecimento e o setor produtivo” (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 7).

A chamada “proposta de reestruturação produtiva” também aparece articulada com “políticas inovadoras e responsáveis de reestruturação fundiária” (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 8). No desenvolvimento dessa articulação aparecem os conceitos de “economia solidária” e “estratégia de crescimento econômico sustentável e inclusiva” ambos direcionados ao tratamento do tema da agricultura familiar (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 8).

A possibilidade de sinergia entre os governos federal e estadual são colocados como uma vantagem da candidatura, cuja efetivação potencializaria o impacto das políticas nacionais em âmbito estadual:

Sempre articulado às políticas do Governo Federal, a infraestrutura das cidades na questão do saneamento e todos os seus componentes, da habitação popular [...] Aliás não se pode falar em polos de desenvolvimento sem falar em construção das cidades e seu urbano. Uma profunda reestruturação urbana dos polos de desenvolvimento será prioritária (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 9).

Até aqui, vê-se que o programa em questão não articula os eixos urbano e rural, dando ênfase ao desenvolvimento urbano. Ainda que as propostas de desenvolvimento econômico tratem de uma “reestruturação fundiária responsável” não há a preocupação em promover a coesão entre os diferentes pontos do programa em relação à complementaridade campo-cidade defendida pelos movimentos sociais do campo. Outro ponto em que se observa não só uma ausência de inter-relação, mas superposição da cidade ao campo é que o tema da mobilidade se refere com exclusividade à mobilidade urbana no tópico “Infraestrutura para o crescimento” (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014). Somente no item 46 do programa, inserido junto ao conjunto de metas de combate à pobreza e às desigualdades, o termo “reforma agrária” aparece. A proposta é a articulação com programas do governo federal e regionalmente a:

Intensificação do papel da EMATER e EPAMIG na articulação das cadeias produtivas regionais do campo e nas cidades consumidoras de produtos primários com progressiva agregação de valor, aumentando a renda das famílias do campo (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 12).

Nesse sentido é bom lembrar o papel que a EMATER cumpriu historicamente em Minas Gerais, incluindo o período compreendido nos governos psdebistas, desenvolvendo programas e ações de capacitação articuladas a estratégias de alívio à pobreza, como no Programa Minas Sem Fome.

Entretanto, o que mais salta aos olhos é não haver no documento entregue ao TRE uma seção específica para a educação, o que também ocorre com o tema da saúde pública. Ambas áreas são tratadas na seção denominada “**Combate à pobreza e à desigualdade** e ampliação de oportunidades para todos, especialmente para os mais pobres” (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 9, grifo nosso). Este item inicia-se de forma similar às primeiras páginas do programa, elencando e reivindicando as políticas e programas implementados pelo governo federal ao mesmo tempo em que se contrapõe às gestões tucanas no governo de Minas Gerais.

Os 12 anos de governo Lula e Dilma transformaram significativamente as condições de vida de milhares de brasileiros através das inúmeras políticas de transferência de renda implementadas e um conjunto de políticas articuladas de ampliação do acesso das populações mais vulneráveis à políticas públicas, consolidadas sob o signo do BRASIL SEM MISÉRIA. Além disso, tais políticas, além da valorização do salário mínimo e da expansão dos benefícios da assistência social e da previdência, contribuíram para a criação e o alargamento de um grande mercado de consumo de massas, fator central em uma estratégia de crescimento. E que ajudou o país a enfrentar a violenta crise econômica mundial a partir de 2008 (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 10).

A proposta da Coligação foi o aprofundamento de tais estratégias para que fosse feita a “**inclusão** de milhares de mineiros à sociedade”. A ideia de “inclusão social” vinculada à desenvolvimento econômico e alívio à pobreza foi problematizada no início do capítulo anterior. Estas iniciativas foram norteadas pelo pressuposto da governabilidade, ou seja, buscar aliar os interesses de trabalhadores e grandes empresários sob a tônica de “um governo para todos”. As políticas listadas no trecho acima inegavelmente impactaram as condições de vida e de consumo de milhares de brasileiros, entretanto cabe aqui o exercício da análise da consigna final do balanço dos governos petistas para as pautas da reforma agrária e da Educação do Campo, cabe elencar a totalidade dos elementos que compuseram as gestões para que possamos apreender a direção ético-política destes governos e de suas iniciativas para a educação. Para isto recorro às análises realizadas pelo MST na construção de seus documentos preparatórios ao VI Congresso do Movimento:

[...] Com a crise internacional do capitalismo, a partir de 2008 percebeu-se uma ofensiva de entrada de capital estrangeiro tanto do capital financeiro quanto do fictício, que migrou do Hemisfério Norte para o Hemisfério Sul. Esses capitais foram investidos na agricultura, na apropriação privada da natureza (terras, água, hidrelétricas, fontes de energia, minérios, usinas de etanol) bem como no controle de commodities (soja, milho, laranja, cacau, aves, suínos, carne bovina etc.). 10. No caso do Brasil, as estatísticas revelam que no período de 2008-2012 ingressaram no país ao redor de 80 bilhões de

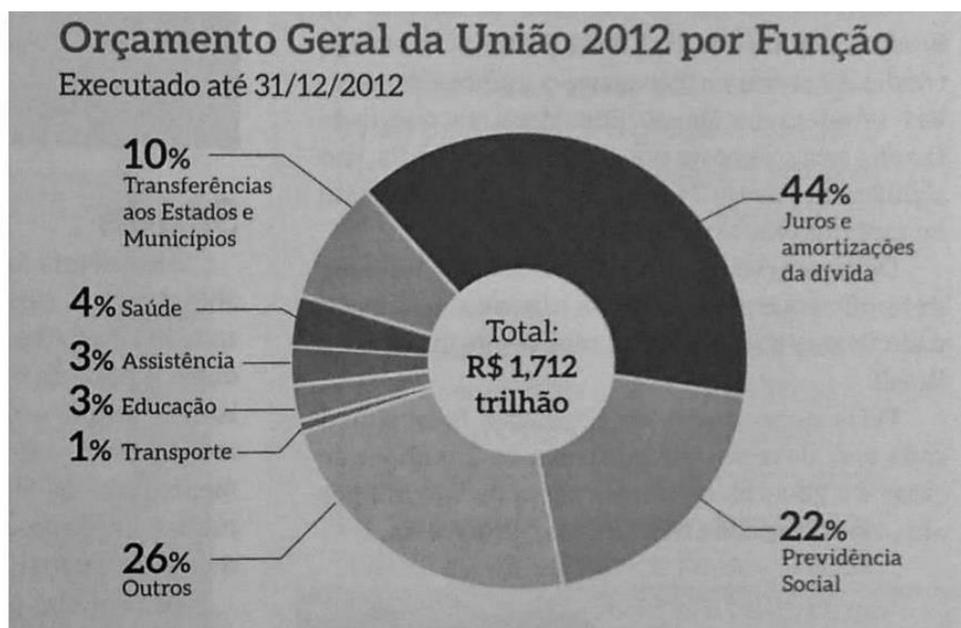
dólares de capital financeiro estrangeiro para aplicar apenas na aquisição de bens da natureza. [...] **O modelo macroeconômico brasileiro praticamente não se alterou com a mudança de governo, mantendo sua lógica centrada nos ganhos especulativos ligados ao capital financeiro.** [...] Este processo ocorrido durante os oito anos de governo Lula, resultou numa transferência para o capital financeiro de mais de 700 bilhões de reais, somente para pagamento de juros da dívida interna. O que contribuiu para concentração e centralização do capital, pois, segundo estudos de Márcio Pochmann, os credores e beneficiários desses juros são menos de cinco mil capitalistas. [...] **O Estado brasileiro**, mais além do seu arcabouço jurídico de proteger os interesses da classe dominante, **tem cumprido um papel fundamental de garantir a hegemonia do modelo do agronegócio na produção agrícola.** Ele atua na garantia de transferência de recursos públicos, via investimentos e através do financiamento compulsório destinado a ele, recolhendo da poupança nacional depositada nos bancos. [...] A constituição de uma bancada ruralista pluripartidária é emblemática, colocando os interesses das empresas capitalistas direta e indiretamente relacionadas com o capital no campo, acima dos interesses sociais (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014, p. 21-22)<sup>124</sup>.

Como vimos, os montantes destinados pelos governos petistas à classe dominante, em especial aos empresários do agronegócio, proporcionaram o crescimento e o fortalecimento do setor, além de contribuírem para a concentração de renda. No modelo econômico atual uma mesma empresa “controla sementes, fertilizantes, agroquímicos, o comércio, a industrialização de produtos agrícolas e na produção e o comércio de máquinas agrícolas” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014, p. 24). Os empresários ligados à transnacionais controlavam um PIB agrícola de Aproximadamente 150 bilhões, além de acessarem crédito rural adiantado de 120 bilhões de reais por ano, garantido pelo governo brasileiro. Combinado a este processo houve a concentração de propriedades de terra: entre 2003 e 2010 as grandes propriedades subiram de 95 mil para 127 mil unidades (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014). Portanto, ainda que tenham havido vários programas sociais, a prioridade destes governos e o resultado da governabilidade se reflete na distribuição orçamentária ilustrada a seguir (Gráfico 1)<sup>125</sup>:

<sup>124</sup> Ainda que o documento contenha sua apresentação assinada pela Coordenação Nacional do MST, o mesmo afirma ser “síntese de dois anos de debates e de uma construção coletiva. Centenas de companheiras e companheiros participaram ativamente dessa elaboração coletiva, aqui apresentada” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014, p. 21).

<sup>125</sup> Desde 2003, a conta de benefícios custou R\$ 916 bilhões, tendo se acelerado no período de Dilma Rousseff na presidência, que em apenas cinco anos distribuiu quase R\$ 460 bilhões. Os dados são da Secretaria de Acompanhamento Econômico (SEAE) do Ministério da Fazenda. Do total distribuído por Dilma, 60% dos benefícios foram destinados ao setor agropecuário e produtivo (indústria, comércio e serviços) e 40% ficaram com a área social, em programas como o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), Minha Casa Minha Vida e financiamento estudantil (Fies). O governo Dilma destinou R\$ 277 bilhões à camada mais rica do país e R\$ 180 bilhões a ações para a população mais pobre (PIERRY, 2017, recurso online).

Gráfico 1 - Orçamento Geral da União 2012 por Função



Elaboração: Auditoria Cidadã da Dívida.  
Fonte: Romero *et al.* (2014).

O programa da Coligação articula as políticas de educação ao combate às desigualdades sociais e afirma que a garantia de “uma escola de qualidade é central neste processo”. Apresenta como propostas: a ampliação do atendimento na Educação Infantil; ampliação “radical” da educação de tempo integral; valorização do professor; integração da rede estadual de educação com as universidades visando à formação continuada dos professores e a reformulação do Ensino Médio:

Um novo ensino médio, compatível com as necessidades dos jovens mineiros e mineiras, focados na perspectiva do seu futuro, seja nas Universidades ou no **mundo do empreendedorismo** e da tecnologia avançada. **Ampliar e ressignificar o ensino técnico e tecnológico, relacionado à dinâmica econômica e social regional** (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 10-11).

Tais elementos presentes nas propostas da Coligação se alinham aos pressupostos defendidos nos documentos dos Organizações Multilaterais que constantemente relacionam pobreza e educação. Não se fala em direito à educação, mas em garantir oportunidades. Em Educação do Campo simplesmente não se fala. Não há menção ao direito à terra ou à reforma agrária, mas em redução de desigualdades e combate à pobreza. Para o Banco Mundial a educação é a ferramenta que pode fornecer aos pobres a oportunidade de saída de sua condição de pobreza, via aumento de sua produtividade (ZANARDINI, 2014):

A educação é um importante instrumento de promoção de crescimento econômico e da redução da pobreza. [...] A educação, especialmente a primária e a secundária do primeiro grau (educação básica), ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade e melhorando a saúde, dota a pessoa de atitudes que necessita para participar plenamente na economia e na sociedade. De modo mais geral, a educação contribui para fortalecer as instituições da sociedade civil e ajuda a fomentar a capacidade nacional e ao bom governo, elementos essenciais para a implementação de políticas econômicas e sociais racionais (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 15 *apud* ZANARDINI, 2014, p. 276).

A leitura de notícias veiculadas pela FAEMG, no site de candidatos pelo PT e na imprensa, complementam a apreensão do direcionamento político da campanha de Fernando Pimentel. No processo de construção de sua candidatura, participou de reuniões tanto com a FAEMG quanto com movimentos sociais<sup>126</sup>.

A Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Minas Gerais não só entregou uma carta de reivindicações como se reuniu com candidatos ao governo mineiro para apresentarem a plataforma do agronegócio. A reunião ocorreu com apenas alguns candidatos, à época os mais destacados nas pesquisas: Pimenta da Veiga (PSDB), Tarcísio Delgado e (PSB) e Fernando Pimentel (PT). O documento intitulado “O que esperamos do próximo Governador”, cujo conteúdo deu o tom de cada uma das reuniões, destacou: o problema da segurança no campo; necessidade de fortalecimento das empresas de assistência técnica; pesquisa, e defesa sanitária; endividamento dos produtores rurais; altas tributações; infraestrutura e seguro rural; **educação no campo**; fortalecimento da Seapa e do Sistema estadual de Defesa Sanitária Animal e Vegetal; fortalecimento dos conselhos estaduais de Política Agrícola (Cepa) e Desenvolvimento Rural Sustentável (Cedraf), entre outros (AMARAL, 2014b).

Entre as reivindicações listadas acima, cabe destacar não só o interesse do agronegócio no desenvolvimento de políticas estaduais de educação “no campo”, como a preocupação com a “segurança rural” cujas propostas parecem indicar para a criminalização de Movimentos de luta pela terra como o MST:

A segurança rural é outro ponto que precisa de reformulação, uma vez que **tanto a insegurança pessoal como a de ordem patrimonial constituem as maiores preocupações da população rural de Minas Gerais**. As mudanças mais urgentes são aumento do efetivo policial e uso de viaturas especializadas para atendimento rural, a criação de uma delegacia especializada, **a implantação de batalhões de polícia rural e a inclusão de um representante da Faemg no Conselho Estadual de Segurança Pública**. O

<sup>126</sup> Sobre a reunião com os movimentos sociais não encontramos outros registros.

setor também espera uma atuação mais efetiva no combate à criminalidade e implantação de metas ousadas para apuração de crimes nas áreas rural (AMARAL, 2014b, recurso online, grifo nosso).

Ao ser perguntado sobre o pleito e a carta de reivindicações o presidente da FAEMG, Roberto Simões afirma “o apoio do Estado é fundamental para o avanço do agronegócio”, enquanto o texto do documento afirma esperar do novo governador “**apoio explícito às solicitações do setor ruralista mineiro** junto às autoridades federais, no que se refere ao problema do endividamento rural” (AMARAL, 2014b, recurso online, grifo nosso).

Fernando Pimentel, por sua vez, sinalizou à FAEMG de que forma pretendia governar e atender às demandas elencadas pelo agronegócio. Em relação à ocupação de terras, o candidato afirmou que era uma demanda de difícil solução:

Não temos noção da extensão ocupada e da quantidade de mandatos de integração de posse não cumpridos. Quem disser que vai resolver isso estará mentindo. **Proponho a criação de um grupo de trabalho com a participação de representantes do judiciário, FAEMG e movimentos sociais para propor soluções. Uma delas pode ser negociar a troca de terras produtivas ocupadas por áreas em terras devolutas do estado [...].** O candidato comprometeu-se a rever a carga tributária estadual, principalmente no que se refere às alíquotas de ICMS e ao uso de créditos tributários pelos produtores. Também propôs investimentos na estrutura pública que atende e fiscaliza o setor para ampliar a capacidade de pesquisa e o acesso dos produtores às inovações; desburocratizar licenciamentos e emissão de documentos, e mudar a atuação dos órgãos fiscalizadores de punitiva para orientadora (AMARAL, 2014c, recurso online, grifo nosso).

Já na reunião com representantes das centrais sindicais e movimentos sociais, Fernando Pimentel afirmou: “Está na hora de nosso estado ter um governo de esquerda. A população está cansada e abandonada, ressaltou” (CENTRAIS..., 2014, recurso online). Os representantes entregaram suas reivindicações e “baseia-se no respeito à valorização dos serviços públicos e da melhoria das políticas públicas” (CENTRAIS..., 2014, recurso online). O documento foi assinado pelo governador e por fim convocou os movimentos sociais para uma atuação conjunta caso fosse eleito “Posso ter experiência e capacidade, mas **não dou conta sozinho. Precisamos governar juntos com o mesmo vigor que estamos fazendo as campanhas**” (CENTRAIS..., 2014, recurso online, grifo nosso). No relato da referida reunião não são informadas quais organizações estavam presentes.

O modelo de produção no campo que o candidato defendeu em sua campanha é encontrado de forma explícita na página da então candidata a deputada federal e colega de partido Margarida Salomão (PT):

A agricultura tem que ser prioridade. **Não a agricultura atrasada, mas a agricultura moderna que nós queremos, com mais competitividade e mais produtividade.** Minas tem plenas condições de chegar a isso, usando os programas do governo federal, que nestes últimos 12 anos foram pouco aproveitados pelo governo do estado”, declarou (PIMENTEL..., 2014, recurso online).

A notícia apresenta também a declaração do então candidato em relação às ocupações realizadas pelos movimentos sociais:

Sobre a questão das terras ocupadas em Minas Gerais, Pimentel assumiu o compromisso de montar um grupo de trabalho com representantes da Faemg, do Judiciário e dos movimentos sociais para negociar as desocupações e buscar soluções para as pessoas que vivem nestes locais. **Para ele, seria possível efetivar um pacto com os movimentos sociais para as desocupações, a partir do uso de terras devolutas ou da inserção das famílias em programas de habitação.** “Isso tem que ser feito de forma negociada, pactuada. O estado não pode simplesmente impor uma decisão como vontade dele. A solução terá de ser construída em conjunto, com os movimentos e com os proprietários rurais”, ressaltou (PIMENTEL..., 2014, recurso online).

Figura 2 - Material de campanha de Margarida Salomão em apoio à Fernando Pimentel



Elaboração: Home page da Deputada Margarida Salomão.  
Fonte: Pimentel... (2014).

Tais declarações evidenciam a intencionalidade de implementação da política de conciliação de classes, seguindo o modelo petista desenvolvido a nível federal. Entretanto, em reunião com os movimentos sociais o candidato se intitula como adepto ao campo da esquerda.

Contudo, a essência do programa da coligação combinada à leitura do material de campanha a seguir, denotam outra direção política (Figura 2):

O documento escrito pelo MST que analisa o desenvolvimento capitalista no campo, define de forma clara a essência do modelo de produção do agronegócio, da “agricultura do futuro” e que também aparece no discurso do candidato como “agricultura moderna” em contraposição à “atrasada”:

Esse modelo de produção resultou numa matriz tecnológica de produção universalizada a partir da década de 1990, com aplicação da biotecnologia (em particular da transgenia), da informática e das técnicas de irrigação, tudo controlado pelas empresas privadas transnacionais. Poderia ser considerada como é uma nova fase da **modernização conservadora** iniciada na década de 1960, mas diferente e mais intensa do que a anterior, a qual foi a chamada de ‘revolução verde’ pelo uso intensivo de insumos agroquímicos de origem industrial. 7. **Essa forma de produzir tornou-se cada vez mais dependente do adiantamento do capital financeiro, na forma do crédito rural, para financiar o acesso aos insumos adquiridos nos mercados como sementes, mudas e sêmen; fertilizantes e herbicidas químicos; agrotóxicos e hormônios; máquinas, tratores, implementos e veículos de transportes.** 8. Esse modelo de produção agrícola foi massivamente adotado pelas empresas capitalistas no campo e passou a denominar-se como o modelo do agronegócio. **Tornar a agricultura como um negócio para acumulação de riqueza e de renda sob o controle do grande capital** (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014, p. 23, grifo nosso).

Logo, apesar de indicar e enfatizar um modelo de gestão pautado no diálogo com os movimentos sociais, defender a “agricultura do futuro” é diametralmente oposto aos pressupostos da Educação do Campo. Esta contradição é, ao nosso ver, importante elemento de análise para as políticas para o campo que seriam implementadas a partir da eleição de Fernando Pimentel, em especial as políticas de formação voltadas aos camponeses.

### **5.3.2 O primeiro ano de governo de Fernando Pimentel e os caminhos para a promulgação das Diretrizes**

Em cinco de outubro de 2014, o ex-ministro e ex-prefeito de BH venceu as eleições ao governo do estado, ficando decida a eleição no primeiro turno. Formado em Economia, Pimentel havia deixado o cargo de ministro do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior do governo Dilma para concorrer no pleito em que seria eleito com 52,98% dos votos válidos (G1 MG, 2014). Seu vice Antônio Andrade (MDB) era um representante direto do agronegócio no executivo. Dono da Agropecuária Bom Pastor, em Vazante (MG), romperia com o governo

após dois anos de mandato (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2018).

Concomitantemente, ocorreram as eleições à presidência do país, cuja marca foi a apertada disputa entre Dilma (PT) e Aécio Neves (PSDB) e a sinalização do fim de um ciclo político de conciliação de classes no país (MANCEBO, 2017).

Em 2014, Dilma Rousseff se reelegeu, em uma corrida eleitoral extremante disputada e com um placar final de 51,64% contra 48,36% do candidato da oposição Aécio Neves. O período subsequente marcou o início de um período de crise política [...] (ROCHA; VIANA, 2016, p. 3).

Para Mancebo (2017) a crise com o petismo teria suas bases na combinação de dois elementos. Primeiramente, ainda que os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff tenham ampliado as políticas sociais compensatórias, ambos abandonaram a perspectiva de realização de reformas estruturais:

[a partir das rebeliões de junho de 2013] a degradação pública da saúde, da educação e do transporte coletivo, somada a outras, começava a vazar pelo ralo, mostrando que o mito de um país neodesenvolvimentista que caminhava para o primeiro mundo era uma ficção desprovida de qualquer lastro material (SANZ, 2016 *apud* MANCEBO, 2017, p. 877).

Em segundo lugar o empresariado também foi assumindo, progressivamente, seu descontentamento com os governos de coalisão, incluindo-se aí os industriais e o agronegócio. Coetânea à crise do executivo, a correlação de forças no legislativo pouco poderia contribuir com a sustentação do governo: este possuía uma “base instável e volátil que não chega[va] a 200 votos na câmara dos deputados” (ZAIDAN, 2015, recurso online).

Figura 3 - Deputados federais eleitos por Minas Gerais integrantes da FPA

# MINAS GERAIS RURALISTA



## Saiba o que querem os ruralistas mineiros

O que cada integrante da Frente Parlamentar da Agropecuária pretende em 2018

Deputado Federal	Partido	Eleições 2018
Aelton Freitas	PR	Reeleição
Bilac Pinto	DEM	Reeleição
Bonifácio de Andrada	PSDB	Anunciou aposentadoria: indica o filho Lafayette Andrada (PRB)
Caio Narcio	PSDB	Reeleição
Carlos Melles	DEM	Reeleição
Diego Andrade	PSD	Reeleição
Domingos Sávio	PSDB	Reeleição
Fábio Ramalho	MDB	Reeleição
Gabriel Guimarães	PT	Não concorre
Jaime Martins	PROS	Concorre ao Senado
Júlio Delgado	PSB	Reeleição
Leonardo Monteiro	PT	Reeleição
Leonardo Quintão	MDB	Reeleição
Lincoln Portela	PR	Reeleição
Marcelo Álvaro Antônio	PSL	Reeleição
Marcelo Aro	PHS	Reeleição
Marcos Montes	PSD	Concorre a vice-governador na chapa de Antonio Anastasia (PSDB)
Marcus Pestana	PSDB	Reeleição
Mário Heringer	PDT	Reeleição
Mauro Lopes	MDB	Reeleição
Misael Varella	PSD	Reeleição
Newton Cardoso Jr	MDB	Reeleição
Odelmo Leão	PP	Não concorre: assumiu a prefeitura de Uberlândia em 2016
Paulo Abi-Ackel	PSDB	Reeleição
Raquel Muniz	PSD	Reeleição
Renato Andrade	PP	Reeleição
Renzo Braz	PP	Concorre a 1º Suplente de Rodrigo Pacheco (DEM) para o Senado
Saraiva Felipe	MDB	Reeleição
Silas Brasileiro	MDB	Reeleição
Toninho Pinheiro	PP	Reeleição
Weliton Prado	PROS	Reeleição
Zé Silva	SD	Reeleição



**DE OLHO  
NOS RURALISTAS**



**DE OLHO  
NAS ELEIÇÕES**

Elaboração: De olho nos ruralistas.

Fonte: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (2018).

Minas Gerais havia eleito em 2014 a maior bancada ruralista do congresso, como podemos identificar pela lista a seguir (Figura 3)<sup>127</sup>. O cenário brasileiro também contava com o avanço da judicialização da política. No Mercosul, vários países viviam uma importante crise econômica, enquanto a economia chinesa desacelerava o que impactou a dinâmica dos BRICS (ZAIDAN, 2015).

Certamente, apesar da vitória em primeiro turno, o quadro nacional trazia consequências para a relação entre governo e movimentos sociais no estado mineiro. Em março de 2015, mais de três mil trabalhadores rurais Sem Terra realizaram manifestações nas diversas regiões de Minas Gerais, denunciando a paralisação da pauta da reforma agrária no país. A notícia, veiculada no site do MST, expressava ainda a posição da direção estadual do movimento “o diálogo com o governo petista de Fernando Pimentel está estabelecido, ‘mas os camponeses mineiros precisam de políticas concretas, não de mais promessas” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS EM TERRA, 2015, recurso online).

No mês seguinte, o dia da inconfidência mineira foi marcado pela realização de diferentes manifestações no ato da entrega Medalha da Inconfidência<sup>128</sup>. Ao mesmo tempo em que 2,6 mil trabalhadores da educação foram reivindicar o pagamento do piso nacional professores da rede estadual (Figura 5), “um pequeno grupo com cerca de dez pessoas do movimento ‘Vem pra Rua’ [...] com apitos e panelas”<sup>129</sup> protestavam em repúdio à iniciativa do governador de entregar a Medalha da Inconfidência a João Pedro Stédile (Figura 4), dirigente nacional do MST (GARCIA; MARIE, 2015; recurso online).

---

<sup>127</sup> Apesar da relação dos nomes ter sido elaborada com foco nas eleições em 2018, a página “De olho nos ruralistas: o observatório do Agronegócio no Brasil” nos ajuda a ter um diagnóstico da força política do setor no Estado.

<sup>128</sup> Este evento é realizado anualmente pelo governo de Minas Gerais onde 141 pessoas são homenageadas durante as comemorações do Dia de Tiradentes. Neste dia a capital de Minas Gerais é simbolicamente transferida para Ouro Preto.

<sup>129</sup> Não encontramos registros fotográficos desta manifestação.

Figura 4 - Entrega da Medalha da Inconfidência a João Pedro Stédile



Fonte: Frazão (2015).

Figura 5 - Manifestação dos trabalhadores em educação pelo pagamento do piso salarial



Fonte: Garcia; Marie (2015, recurso online).

Os manifestantes vaiaram o governador Fernando Pimentel (PT) durante sua entrada no evento e o chamaram de "traidor". Eles são apoiados pela Central Única dos Trabalhadores (CUT). 'Nós queremos que ele [governador Fernando Pimentel] pague o que foi acordado conosco, que ele pague o piso

salarial da educação. O que é estrutural para a educação é o pagamento do piso salarial da educação e a reconstrução da carreira' disse a presidente do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE-MG), Beatriz Cerqueira (GARCIA; MARIE, 2015, recurso online).

A mesma notícia informou que os militantes do Movimento dos Sem-Terra (MST) aplaudiram no momento em que João Pedro Stédile recebeu a medalha. No entanto, ao ser perguntado sobre o evento, o dirigente criticou o governo por também ter escolhido o ministro da Fazenda, Joaquim Levy, para receber a honraria: "Nós não podemos aceitar que o governo tenha feito cortes na saúde, na educação, na moradia", disse [Stédile]" (GARCIA; MARIE, 2015, recurso online).

Simultaneamente às manifestações realizadas em Tiradentes, a capital mineira também foi palco de protestos (Figura 6):

Um grupo de manifestantes, contrários ao governo do PT, fez um ato, na manhã desta terça, na Região Centro-Sul de Belo Horizonte. O protesto, realizado na Praça Tiradentes, criticava as homenagens da Medalha da Inconfidência. A médica e uma das fundadoras do 'Basta Brasil', Flávia Figueiredo era uma das pessoas presentes. Ela critica a escolha dos homenageados, citando como exemplo o presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), ministro Ricardo Lewandowski, o líder do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), João Pedro Stédile, e o advogado-geral da União, Luís Inácio Lucena Adams (GARCIA; MARIE, 2015, recurso online).

Figura 6 - Protesto realizado em Belo Horizonte contra os homenageados pela Medalha da Inconfidência



Fonte: Garcia; Marie (2015, recurso online).

Como vimos, Minas Gerais expressava a conjuntura nacional apresentada no início desta subseção: o crescimento da crise política em torno do governo federal e do petismo que levaria à um aumento da polarização que, claramente, não havia sido resolvida com a derrota de Aécio Neves. Observaremos que Pimentel buscou replicar em Minas Gerais o modelo de gestão petista executado a nível nacional, como já enunciado no programa da “Coligação Minas Pra Você”. Esta opção do governo e a crise supracitada trariam consequências para o desenvolvimento das lutas por pautas econômicas e políticas dos trabalhadores mineiros, incluindo a Educação do Campo.

Ao anunciar os nomes daqueles que estariam a frente das secretarias do estado, o governador informou que realizaria mudanças no organograma da administração. Enquanto algumas pastas foram criadas, outras foram extintas ou subordinadas a secretarias. Dentre as novas pastas estaria a de “Desenvolvimento Agrário”, voltada à agricultura familiar, que seria incorporada à Comissão Permanente de Educação do Campo em 2016 (ESTADO DE MINAS, 2015, recurso online).

A escolha do nome de Macaé Evaristo para a Secretaria Estadual de Educação sinalizava possibilidades para os movimentos sociais do campo. Os registros das reuniões entre a SEE-MG, MST e intelectuais envolvidos na elaboração das diretrizes desde o governo anterior, seriam permeados por discursos que destacavam maior abertura para o diálogo e até acolhida pela Secretaria (MINAS GERAIS, 2015k). Macaé Evaristo, além de ser a primeira mulher negra a ocupar um cargo de primeiro escalão no governo do estado, possuía uma trajetória como educadora e militante dos movimentos sociais. Graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Macaé é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora efetiva da rede municipal de ensino de Belo Horizonte desde 1984. A ex-secretária atuou como formadora e coordenadora do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas, no período de 1997 a 2004; na Secretaria de Educação de Belo Horizonte desde 2005, sendo gerente de articulação da política educacional, secretária-adjunta e secretária de Educação no período de 2009 a 2012 (CAMPANHA..., 2018, recurso online). É interessante notar que Sônia Maria Roseno, militante do MST e representante pela organização da Equipe de Elaboração da síntese do seminário realizado em 2012, ocuparia o cargo de coordenadora de Educação do Campo e Indígena da Secretaria entre meados de 2015 a 2016 (ROSENO, 2020).

Na mesma semana em que o site do MST denunciava uma ordem de despejo emitida pela Polícia Militar de Belo Horizonte de 32 famílias do Acampamento de Nova Vida, cobrando a intervenção do governador (SILVA, 2015), o site da SEE-MG divulgava reunião realizada

entre Macaé Evaristo e representantes de movimentos sociais para discutir a Educação do Campo (MINAS GERAIS, 2015k). O encontro ocorrido em janeiro de 2015 contou com a presença do MST, FETAEMG, Sind-UTE, CPT, UFMG, UEMG E UFU. Dois representantes envolvidos na elaboração de diretrizes para a Educação do Campo e membros da Comissão Permanente de Educação do Campo demonstraram entusiasmo ao final da reunião:

**É um momento histórico para todos os movimentos. Entramos aqui sentindo essa Secretaria como dos trabalhadores do campo”, afirma Maria Isabel Antunes Rocha**, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (EduCampo), da Faculdade de Educação da UFMG, que participou da reunião. **Idalino Firmino dos Santos**, que representava a **Associação Mineira das Escolas de Família Agrícola e a Rede Mineira da Educação do Campo**, faz parte da Comissão Permanente da Educação do Campo e espera dar continuidade ao trabalho que foi iniciado há três anos. **“Com essa reunião, a sensação é de que se abrem várias perspectivas de diálogo e de implementação das diretrizes operacionais da educação do campo no estado, que foram criadas em 2012.** São demandas reprimidas há muito tempo, muitas já deveriam ter saído do papel. Algumas iniciativas já foram tomadas, já temos algumas coisas construídas, mas ainda não implementadas e nosso sonho é que isso aconteça (MINAS GERAIS, 2015k, recursos online, grifo nosso).

É perceptível a diferença do tom de cada um dos representantes presentes na reunião. Enquanto Isabel Antunes Rocha (UFMG) caracteriza o momento como um marco na luta por Educação do Campo em Minas Gerais, Idalino Firmino (AMEFA) identifica a conversa como parte de um processo iniciado há três anos e afirma que as diretrizes já teriam sido criadas, mas ainda não implementadas

O primeiro ano de mandato de Macaé foi marcado por participações em encontros e reuniões com os movimentos sociais<sup>130</sup>, visitas e participação de eventos em escolas do campo, estímulo e divulgação de eventos e cursos formação de professores em Educação do Campo promovidos pela UFMG, continuidade da participação no programa do governo federal Escola da Terra e a promoção de reuniões em que se debateram especificamente as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015b; 2015c; 2015d; 2015f; 2015g; 2015i; 2015j; 2015k; 2015l).

Em abril ocorre a primeira reunião da Comissão Permanente de Educação do Campo, onde foi dada continuidade à elaboração de um documento que seria encaminhado ao Conselho

<sup>130</sup> A SEE-MG enviou representação ao “3º Festival da Juventude Rural de Minas Gerais” e ao “II Encontro Estadual de Educação do Campo: da luta pelo direito à conquista da política pública” (organizados pela FETAEMG) (MINAS GERAIS, 2015f; 2015g) e recebeu o MST na Cidade Administrativa (MINAS GERAIS, 2015j).

Estadual de Educação. A composição da comissão permaneceu inalterada com a mudança de governo até 2016. O documento:

[...] é resultado de seminários realizados pela Secretaria Estadual de Educação com as entidades ligadas à educação do campo, representantes de movimentos sociais, acadêmicos, entre outros. O documento contempla temas como a formação de professores do campo, o transporte escolas e a alimentação dos estudantes (MINAS GERAIS, 2015d, recurso online).

A Secretária afirmou, segundo registro da reunião no site da SEE-MG, ser fundamental agilizar a construção das diretrizes

[...] para a garantia da **qualidade** ofertada a essa população ‘Ter um marco legal que oriente os municípios e o próprio Estado na sua atuação para com as escolas do campo é um fator importante, primeiro para garantir o acesso das populações do campo à educação; segundo, para que seja possível incidir sobre a **qualidade** da educação ofertada a essas populações’, destacou a secretária de Educação (MINAS GERAIS, 2015d, recurso online).

O presidente da comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, deputado Paulo Lamac também participou da reunião e afirmou sua preocupação em relação à formação dos camponeses:

[...] nós não estimulamos e não damos instrumentos para que o jovem do campo **se fixe no campo** e perceba que ali existem condições para uma vida digna, legítima e **satisfatória**, ressaltou (MINAS GERAIS, 2015d, recurso online).

É mister lembrar que à menção ao termo qualidade foi recorrente nos discursos da Secretaria em relação às diretrizes de Educação do Campo (MINAS GERAIS, 2015d; 2015i). Quanto ao pronunciamento de Paulo Lamac, é no mínimo incômodo ver sua preocupação em “fixar” o jovem no campo, até porque este discurso nos remete aos pressupostos do chamado ‘ruralismo pedagógico’, cuja influência encontrava-se em debates realizados nos anos de 1930-1940, contemporâneos ao “Manifesto dos pioneiros da educação nova”:

Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o ‘ruralismo pedagógico’ defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada à demanda das populações rurais (RIBEIRO, 2012, p. 296).

No encontro com o MST, após a reunião da Comissão Permanente de Educação do Campo, o movimento pleiteou para a SEE-MG o investimento em políticas de alfabetização de jovens e adultos, a construção de escolas e a formação de professores para atuarem na Educação do Campo. A Secretária disse pretender realizar um diagnóstico da estrutura das escolas do campo, um projeto pedagógico adequado para a realidade dos povos do campo e criação de um setor específico na Secretaria para tratar de questões relativas à Educação do Campo (MINAS GERAIS, 2015j).

Em maio de 2015 as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais são assinadas por Macaé Evaristo. O objetivo é que o documento norteie programas e projetos dos municípios e do Estado e “[...] uma forma de fomentar as discussões com os movimentos sociais [...]” (MINAS GERAIS, 2015h recurso online). Após a assinatura, o documento seria encaminhado ao Conselho Estadual de Educação para apreciação. O texto publicado na página da SEE-MG novamente trazia declarações da Secretária de Educação e do deputado Paulo Lamac:

Temos uma diversidade de situações no campo e é preciso que a educação desenvolvida nessas comunidades tenha **qualidade** e dialogue com a realidade local. Os desafios são muitos, mas ter um marco regulatório específico nos ajuda na construção de uma **política** verdadeiramente **inclusiva**” destacou a secretária. [...] Para o presidente da Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa de Minas Gerais, deputado Paulo Lamac, as diretrizes representam um avanço para o Estado, após anos de regressão. **“Esse é um marco, uma inflexão política em Minas Gerais, para que possamos valorizar a população que vive no campo. É preciso ter a clareza que não é custo termos uma educação do campo que prepare as pessoas. É um investimento e uma necessidade”**, avalia o presidente da Comissão (MINAS GERAIS, 2015h, recurso online, grifo nosso).

Novamente identificamos no discurso da Secretária a alusão à retórica da qualidade, desta vez combinada à defesa feita por Lamac de que a promoção de políticas para a educação são um “investimento e uma necessidade”. Tais assertivas nos fornecem pistas para compreender o processo de promulgação das Diretrizes na medida em que remontam ao léxico utilizado de forma recorrente pela classe dominante em suas elaborações sobre educação. Ainda que “qualidade” seja um termo polissêmico, Moreira (2010, p. 133-134) contextualiza sua utilização como uma “síntese ideológica entre a episteme racionalista do sistema fordista - um novo método de trabalho para criar, a partir do poder corporativo, um novo tipo de trabalhador [...] e a organização científica de produção da mais-valia fundada no taylorismo”. Na mesma

esteira, a assertiva da educação ser um investimento remonta à Teoria do Capital Humano. De acordo com Frigotto (2006, p. 41) o conceito de capital humano:

[...] busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no fator humano passa a ser um dos determinantes básicos do aumento da produtividade e elemento da superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente de mobilidade social (FRIGOTTO, 2006, p. 41).

Em meio a este processo o MST é recebido por secretários de Estado e dirigentes de órgãos do governo, mais precisamente, em agosto de 2015 (BRASIL 247, 2015, recurso online). Na ocasião estiveram presentes representantes das seguintes Secretarias de Governo: Saúde, Planejamento e Gestão, Educação, Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Direitos Humanos, Desenvolvimento Agrário, Cultura e Agricultura, Pecuária e Abastecimento, além da Companhia de Habitação de Minas Gerais (Cohab-MG). Na ocasião Silvio Cardoso Neto (MST) destacou o avanço da relação entre governo e movimentos sociais:

Fizemos uma caminhada bonita e somos gratos pela acolhida na Cidade Administrativa. É mais um momento importante na história do movimento. Uma demonstração clara de avanço no respeito ao diálogo com as organizações sociais. Essa tem sido uma marca do Governo Pimentel', frisou (BRASIL 247, 2015, recurso online).

O Secretário de Estado de Governo, Odair Cunha, afirmou ser a questão da terra uma das prioridades do Governo Pimentel e sinalizou o lançamento de um conjunto de iniciativas “de combate à extrema pobreza no campo para assegurar uma vida mais digna” (BRASIL 247, 2015, recurso online). Segundo as informações contidas no sítio do Partido dos Trabalhadores esta teria sido uma das reivindicações do movimento, além do:

[...] fortalecimento das **agroindústrias** e a desapropriação de terras. O movimento também reivindica a implantação de políticas de assistência técnica, controle ambiental, **educação no campo** e **inclusão produtiva** (BRASIL 247, 2015, recurso online, grifo nosso).

Entretanto é fundamental que a pauta anunciada pelo site do PT vai de encontro com o documento base de preparação do II ENERA (2014). Nele há críticas às políticas compensatórias, de estratégias de alívio da pobreza e controle social; a concentração dos capitais estrangeiro e nacional nas agroindústrias e a reafirmação da defesa não só de escolas

no campo, mas do projeto de Educação do Campo atrelado a um projeto de poder popular e reforma agrária (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014).

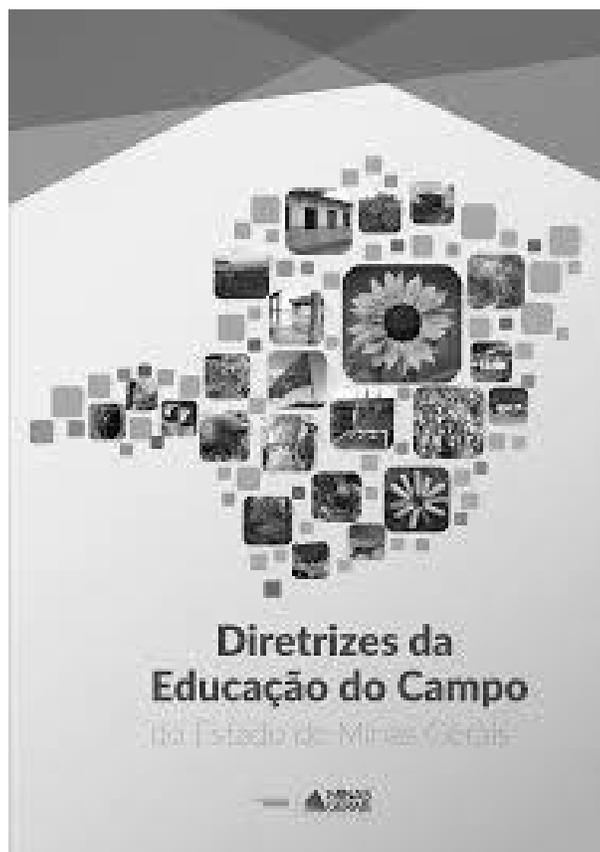
Na mesma esteira, é significativo notar que antes de Secretarias de governo reunirem-se com os movimentos sociais, ocorreu em junho um encontro entre órgãos do governo (EMATER e IMA) vinculados a Secretaria de Agropecuária e Abastecimento de Minas Gerais - Seapa, com a Rural Minas e o Sistema FAEMG. O presidente desta instituição elogiou a movimentação do governo e expressou entusiasmo com o estabelecimento de parcerias para ações de capacitação, pesquisa, sucessão no campo e programas de fomento à cafeicultura e pecuária no Estado:

É a primeira vez na história dessa casa que recebemos a Seapa, com toda sua estrutura, para conversar conosco. Estamos inaugurando um tempo novo, de bom relacionamento com entidades do governo mineiro, algo imprescindível para o momento que vivemos. Temos grandes desafios, e a solução deles depende de trabalharmos juntos, fortalecidos (AMARAL, 2015, recurso online).

A publicação das Diretrizes pela SEE-MG ocorreria somente em dezembro de 2015 por meio da promulgação da Resolução 2820/2015. Façamos agora uma incursão em seus artigos de modo a verificar se esta corrobora com os referidos pressupostos ou se os contrapõe. Em que medida a Resolução avança na luta pela garantia do direito a Educação dos povos do campo em Minas Gerais?

O suporte utilizado para divulgação das Diretrizes foi a publicação e distribuição nas escolas de uma cartilha intitulada “Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2015a) (Figura 7).

Figura 7 - Cartilha “Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais”



Fonte: Minas Gerais (2015a).

O material é composto por uma apresentação onde é feita uma breve contextualização histórica da Educação do Campo nacional e estadualmente; seguida do texto que institui as Diretrizes (Resolução nº 2820/2015) assinada pela Secretária de Educação; o Parecer nº 885/2015 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais a respeito das Diretrizes e inclui como anexos trechos do Código de Trânsito Brasileiro (Lei 9.503/1997) referentes ao transporte escolar; a Resolução CNE/CEB 1/2002 (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo); o Decreto nº 7.352/2010 (referente à política de Educação do Campo e ao PRONERA); a Lei 12,695/2012, que regulamenta o Plano de Ações Articuladas (PAR); os Decretos Estaduais de nº 46.218 e 46.233 ambos de 2013 juntamente ao Decreto Estadual nº46.939/2016, todos referentes à composição da Comissão Permanente de Educação do Campo em Minas Gerais; e, ainda, a Lei nº 12.960/2014 responsável por alterar a LDB 9394/96 no que concerne ao fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

O parecer do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais 885/2015 foi elaborado pelo relator Sebastião Antônio dos Reis e Silva<sup>131</sup>, cuja formação é bastante intrigante se formos considerar o objeto do parecer: é pós-graduado em Ciências Políticas pela Escola Superior de Guerra<sup>132</sup>. Para o membro da CEE, a Resolução está assentada na LDB 9394/96, no PNE (2014-2024), no Decreto 7.352/2010 e na Resolução 01/2002 do CNE e possui o mérito de proporcionar:

[...] o oferecimento de educação escolar de **qualidade** para aqueles que trabalham e residem no meio rural, por meio de uma escola identificada com suas vivências e práticas de manejo e produção do campo que é o que se espera para uma melhor qualidade de vida (MINAS GERAIS, 2015a, p. 14, grifo da autora).

Vale notar a presença da retórica da qualidade, hegemonicamente utilizada para dissimular a perspectiva economicista na educação (GARCIA, 2014). O autor resgata o discurso presente no documento da UNESCO onde se relacionam os termos “inclusão” e “qualidade” (UNESCO, 2005 *apud* GARCIA, 2014). Mais à frente veremos que esta relação também aparece no corpo das Diretrizes e discutiremos suas intenções e implicações para a educação.

O relator também afirma ser mérito das Diretrizes a expressão do comprometimento da SEE-MG em seu papel de órgão “incentivador” respeitando as “diversidades culturais e diferentes experiências” (MINAS GERAIS, 2015a, p. 14). Contudo o Decreto Estadual nº 45.849 de 2011<sup>133</sup>, relativo à organização da SEE-MG, é claro ao estabelecer que sua função

<sup>131</sup> Graduado em Direito pela Faculdade de Direito do Oeste de Minas e em Administração de Empresas pela Universidade de Negócios e Administração, é pós-graduado em Educação e Metodologia na Associação de Ensino Superior e em Ciências Políticas na Escola Superior de Guerra, ambas no Rio de Janeiro, e em Consultoria e Gestão Empresarial na Universidade de São Paulo (USP). Foi professor e diretor no Senac Minas e na UFMG. Participou de congressos de especialização no Brasil e nos Estados Unidos, México, Alemanha e Portugal (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS, 2014, recurso online). Diretor da Fundação Belo Horizonte Convention & Visitors Bureau (BHC & VB) em 2008, Sebastião Antônio dos Reis e Silva foi membro do Conselho Estadual de Turismo por indicação de Aécio Neves em 2009, passando no mesmo ano ao cargo de membro do Conselheiro Estadual de Educação a partir de setembro (NAVARRO, 2009, recurso online). Em 2014 é reconduzido à função de conselheiro na Câmara de Ensino Médio (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS, 2014, recurso online).

<sup>132</sup> A Escola Superior de Guerra foi um órgão decisivo no golpe de 1964. Duarte (2014) ao analisar os pressupostos da mesma após o fim da ditadura empresarial-militar resgata o seguinte trecho do Manual Básico Escola: “O aumento da participação da comunidade nacional na definição de seu destino e na conquista de seus objetivos em **nada reduz a importância das elites**, contribuindo, ao contrário, para consolidar sua legitimidade” (ESCOLA, 1992, p. 46-47 *apud* DUARTE, 2014, p. 163, grifo da autora).

<sup>133</sup> O Decreto nº 45.849, de 27/12/2011, foi revogado pelo inciso I do art. 63 do Decreto nº 47.758, de 19/11/2019.

consiste em: “[...] planejar, dirigir, executar, controlar e avaliar as ações setoriais a cargo do Estado relativas à garantia e à promoção da educação [...]” (MINAS GERAIS, 2011a, recurso online). Nos parece que o termo “incentivar” aponta para uma noção restrita da SEE-MG, desresponsabilizando-a do provimento de condições para a materialização da política de Educação do Campo.

Consta ainda no parecer que as Diretrizes são constituídas por metas relativas ao transporte escolar, remuneração, carreira e formação docente, produção de recursos didáticos e tecnológicos, pedagógicos e à “cooperação entre as entidades federativas para construção de escola” (MINAS GERAIS, 2015a, p. 15). Por fim, o relator considera que a proposta das Diretrizes “[...] estabelece as condições de permanência e de **sucesso** na apropriação do conhecimento e sua contextualização prática do campo [...]” (MINAS GERAIS, 2015a, p. 15, grifo nosso).

O entusiasmo do parecer é consonante com a apresentação da Resolução nº 2820/2015, onde anuncia-se a abertura “[...] de um novo paradigma na educação escolar mineira, historicamente marcada por um contexto de **exclusão social** [...]” (MINAS GERAIS, 2015a, p. 6). Para Martins (2002, p. 18) “o conceito ‘exclusão social’ acaba por contribuir com a anulação política da classe operária e pelo acobertamento de sua contradição histórica com o capital”, ou seja, refere-se à manutenção do sistema capitalista, bem como as iniquidades dele decorrentes.

Nas Diretrizes há a preocupação em afirmar o início de “um novo tempo” para a educação dos povos do campo, onde o protagonismo dos movimentos sociais é respeitado e norteia a política pública. O último parágrafo da apresentação, porém, afirma que o documento representa “[...] a **síntese do amplo diálogo da sociedade civil** [...]” fundamental para a “[...] construção dos saberes necessários à formulação de uma política pública educacional pertinente às necessidades dos povos do campo [...]” (MINAS GERAIS, 2015a, p. 6-7). Ou seja, o conceito de sociedade civil do documento se assemelha a uma entidade superior, como um “lugar acima” das classes sociais.

O entendimento acima desconsidera que o protagonismo dos povos do campo não é algo dado pelas agências estatais, não parte de um consenso de uma “sociedade em harmonia”, mas tem raiz na luta pela terra. Esta sequer é mencionada no documento enquanto vemos a razão constituída historicamente de se fazer uma Educação do Campo, pelo Campo e para o Campo ser reduzida ao “reconhecimento” dos camponeses como “diverso” que precisa ser “incluído”. Para Vendramini (2010) não é possível se falar em Educação do Campo em um sentido genérico, sendo necessário a produção teórica e intervenção política por uma Educação

do Campo estar aliada ao debate de classe. Assim, seu desenvolvimento precisa estar nutrido da apreensão das disputas de projetos para o campo e de formação para os camponeses:

[...] a negação do caráter de classe e a afirmação da cultura, da identidade e da diferença na Educação do Campo, como uma realidade em si e não como conexão entre o geral, o específico e o particular, se assentam na negação do trabalho. Há a necessidade premente de recuperar a dimensão do trabalho como central nas análises sobre a Educação do Campo e sobre os Movimentos Sociais, compreendendo que a educação só pode ser pensada em condições materiais concretas e, especialmente, nas formas de produção da vida alternativas às atuais (VENDRAMINI, 2010, p. 134).

A Resolução da Secretaria Estadual de Educação nº 2820 de 11 de dezembro de 2015 é composta por 20 artigos e delimita os conceitos de população do campo e escola do campo além de abordar temas como a formação de professores, transporte escolar e a alimentação dos estudantes. Entretanto, questões como a remuneração e formação docente, aquisição de recursos didáticos, pedagógicos, culturais e tecnológicos, viabilização de livros literários pertinentes à valorização da cultura do campo e alimentação escolar, estão elencadas no 15º artigo, onde fica estabelecido que a SEE-MG simplesmente “buscará garantir” o atendimento às demandas elencadas:

Art. 15 A **Secretaria de Estado de Educação**, em colaboração com os municípios nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, e com a devida participação da União, **buscará garantir**:

**I- remuneração digna, melhoria nos planos de carreira e concursos públicos** para os professores e demais profissionais;

**II- institucionalização de programas de formação inicial e continuada** para os profissionais da educação do campo que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo e propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDB; e

**III- formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo, produção de recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades formativas das populações do campo.**

§ 1º **A formação de professores poderá ser oferecida concomitante à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, como a Pedagogia da Alternância e a Educação a Distância**, sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

§ 2º A formação de professores incorporará, em seus projetos político-pedagógicos, as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação – CNE para os cursos de formação continuada, os princípios e as concepções da educação diferenciada, as especificidades e diversidades socioculturais, ambientais, políticas e econômicas, os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação.

§3º Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e peculiaridades das populações do campo (MINAS GERAIS, 2015a, p. 8, grifo nosso).

Se olharmos para a promulgação e divulgação das Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais poderíamos incorrer num átimo em constatar uma vitória dos Movimentos Sociais, afinal a nomenclatura que simboliza outra concepção de formação humana para o campo foi incorporada pela Secretaria Estadual de Educação. A leitura isolada do documento permite apenas identificar que há o delineamento de especificidades a serem consideradas pelas escolas da rede estadual tendo como ponto de partida as especificidades provenientes da produção da vida no campo. No entanto, ao imergir no contexto histórico de produção deste documento, observamos que a grande maioria das proposições elaboradas pelo GT- Campo (composto majoritariamente pelos movimentos sociais e universidades, ainda que com representação da SEE-MG) se perderam.

Abordando os temas da formação de educadores e educadoras, carreira docente, gestão, projeto político pedagógico, recomendações à SEE-MG e articulações intersetoriais, o documento de 2012 continha propostas consistentes e diretas à Secretarias Estaduais e ao governo estadual. Propunha no âmbito da formação de professores: “[...] **construir** Programas de Formação Continuada de Educadores e Educadoras do Campo [...]” articulados às propostas das Escolas do MST e das EFA’s; “[...] **promover** encontros anuais [...]” entre educadores do campo e movimentos sociais; “[...] **Garantir** a oferta de cursos de capacitação [...]”; “[...] **assegurar** que as políticas de formação sejam construídas em parceria [...]” envolvendo as IES, movimentos sociais, secretarias municipais e educadores e educadoras do campo; “[...] **garantir que a Agroecologia seja contemplada** na proposta de formação multidisciplinar da Educação do Campo [...]”, dentre outras propostas (MINAS GERAIS, 2012e, p. 8, grifo nosso).

A diferença também é percebida no tratamento do item referente à gestão, onde se destacam as proposições:

[...] **assegurar recursos financeiros** para as iniciativas (projetos e programas) que contemplem a relação campo/cidade, a partir dos princípios da Educação do Campo [...] **garantir condições de trabalho aos educadores e educadoras** [...] onde se encontram as Escolas do campo, como: **transporte de qualidade, infraestrutura das escolas e alojamento para os educadores e educadoras** [...] **repensar** o modelo de escola, que dê conta de agregar as escolas isoladas, rompendo com a lógica das classes anexas e, quando necessário, **assegurar** que os programas e materiais que são destinados às escolas sede, sejam também distribuídos às salas anexas [...] **garantir infraestrutura física e de pessoal ao funcionamento da escola do campo**

**de forma a assegurar o direito ao conhecimento dos educandos e das educandas e condições de trabalho adequadas aos seus profissionais** (MINAS GERAIS, 2012e, p. 9, grifo nosso).

Do item “Projeto Político Pedagógico (PPP) destacamos:

[...] **assegurar** que o material didático seja adequado à realidade cultural dos educandos e educandas [...] **definir de forma clara o projeto de sociedade defendido pela classe trabalhadora do campo, não perdendo de vista a luta de classes, a disputa pela terra, pela água, pela biodiversidade e sustentabilidade** (MINAS GERAIS, 2012e, p. 9, grifo nosso).

E entre as recomendações à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais é delimitada uma concepção de avaliação externa diametralmente oposta a presente nos documentos nacionais e estaduais, cuja arregimentação é o viés managerialista de educação ou gestão de resultados (GEWIRTZ, 2002):

[...] assegurar avaliação externa das Escolas do Campo **como instrumento diagnóstico para prover subsídios** com a finalidade de intervir e melhorar as condições de aprendizagem, as condições de trabalho do educador e a participação da comunidade buscando assegurar que o direito à educação e ao conhecimento se realizem em condições favoráveis (MINAS GERAIS, 2012e, p. 9, grifo nosso).

Porém o documento aprovado reverte o entendimento das avaliações externas nas escolas do campo, como podemos verificar pelos itens que direcionam os Planos de Ação em Educação do Campo:

I- adequação e benfeitoria na infra-estrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à **elevação do desempenho escolar**;

II- melhoria de suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e concretização de outras ações que concorram para a **elevação do desempenho escolar** (MINAS GERAIS, 2015a, p. 13).

Em vez de o desempenho nas avaliações externas constituírem-se enquanto um diagnóstico e, portanto, subsumidas à estrutura física e trabalho pedagógico, estas tomam o lugar de ponto de chegada. Em outras palavras, enquanto o documento anterior coloca em primeiro lugar a formação humana e todas as condições necessárias para que o estudo e trabalho ocorram em condições dignas (MINAS GERAIS, 2012e), as Diretrizes preveem que são as

avaliações que determinarão as condições para o desenvolvimento do trabalho educativo (MINAS GERAIS, 2015e).

Já os conceitos de populações do campo, escola do campo e os princípios da Educação do Campo não estão, como indicou o relator, simplesmente assentados no Decreto 7.352/2010, como parecem ter sido reproduzidos praticamente na íntegra. Vejamos o quadro comparativo entre os dois documentos:

Quadro 1 - Comparativo entre a Resolução SEE nº 2820/2015 e o Decreto 7.352/2010

<p>Art. 2º Para os efeitos desta Resolução, entende-se por:</p> <p>I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, fiscadores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;</p> <p>II- escola do campo: 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, às populações do campo.</p> <p>§ 1º Serão consideradas do campo as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços vinculados às escolas com sede em área urbana (sede de município) que funcionem nas condições especificadas no inciso II, do art.2º.</p> <p>§ 2º As escolas do campo, as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços de escolas com sede em área urbana (sede do município), deverão elaborar seu projeto político pedagógico na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, especificada nas resoluções instituídas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.</p> <p>Art. 3º São princípios da Educação do Campo:</p> <p>I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de etnias;</p> <p>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</p>	<p>§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:</p> <p>I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e</p> <p>II - escola do campo: 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.</p> <p>§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.</p> <p>§ 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.</p> <p>§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.</p> <p>Art. 2º São princípios da educação do campo:</p> <p>I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;</p> <p>II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de</p>
--	--

<p>social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho;</p> <p>III- desenvolvimento de política de valorização dos profissionais da Educação do Campo, que garanta uma remuneração digna, com a inclusão e reconhecimento dos diplomas das Licenciaturas do Campo pelos editais de concurso público;</p> <p>IV- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida do campo;</p> <p>V- valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região;</p> <p>VI- Implementação de gestão democrática das instituições escolares, por meio do controle social, sobretudo da qualidade da educação oferecida, mediante a efetiva participação das comunidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão.</p>	<p>investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;</p> <p>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;</p> <p>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;</p> <p>e</p> <p>V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.</p>
---	--

Fonte: Minas Gerais (2015e); Brasil (2010).

Não se pretende com esta afirmação sugerir que o Decreto 7.352/2010 não deva ser considerado na elaboração das políticas públicas regionais. No entanto, é no mínimo estranho ver um processo que durou quatro anos dentro da SEE-MG, permeado por Seminários, Encontros, consulta pública, debates no GT-Campo e posteriormente na Comissão Permanente de Educação do Campo resultarem em considerações praticamente replicadas de documentos nacionais. Todos esses momentos não teriam propiciado a constituição de propostas relevantes que acrescessem à legislação vigente, considerando-se as especificidades mineiras?

Ao retomar o relatório do Seminário promovido pela SEE-MG em 2012 em colaboração com os movimentos sociais, cuja função foi a elaboração de propostas de Diretrizes Estaduais de Educação do Campo, encontramos acúmulos importantes, mas suprimidos da versão promulgada em 2015. A hipótese é que esta tenha sido a conformação possível diante da nova correlação de forças que se colocou com a criação da Comissão Permanente de Educação do Campo ainda no governo Anastasia. Esta, diferentemente do GT- Campo, não só

estabeleceu representações do governo como maioria, mas incluiu agências do Estado estrito vinculadas ao agronegócio como Seapa e a EMATER. Resgatemos os princípios elaborados no seminário pelo GT- Campo e demais participantes:

**A Educação do Campo caracteriza-se por assumir o projeto de sociedade e de campo da agricultura familiar, da agroecologia, da luta pela terra e se compromete com as demandas e particularidades próprias dos povos do campo, considerando os espaços, territorialidade e a sua diversidade. Não perde de vista a centralidade da formação humana, atendendo aos aspectos científicos e técnicos, assim como a dimensão política e cultural.** A Escola do Campo é pensada pela própria comunidade, em diálogo com os saberes locais e o conhecimento acumulado pela humanidade, construindo projetos que considerem os educandos e as educandas – bem como os povos, os movimentos sociais, os professores, as professoras e as comunidades - como protagonistas, seja na construção da proposta curricular e do projeto político pedagógico, nas definições relativas à formação de educadores e educadoras, na gestão financeira, administrativa e pedagógica, na elaboração do material didático e na definição do projeto arquitetônico da escola. A escola do campo, instituição pública criada e mantida pelo poder público, deve se fazer presente na comunidade com uma estrutura que ofereça condições físicas e pedagógicas para permanência do aluno, em todos os níveis de escolaridade (educação infantil, educação fundamental, educação de nível médio, profissionalizante, EJA e graduação, a exemplo dos IFETS), com a participação ativa e efetiva da comunidade, na dinâmica da escola (MINAS GERAIS, 2012e, p. 7, grifo nosso).

No escopo da hipótese, provavelmente tais princípios não tenham sido bem recebidos pela FAEMG e seus representantes no governo. Ainda que não possamos neste estudo investigar a constatação ou não desta suposição, o que podemos identificar é que as diretrizes aprovadas **não mencionam a luta pela terra, nem a questão agrária como explicitado nas proposições dos movimentos sociais.** O eixo do documento aprovado parece ser simplesmente “reparar danos” causados pela restrição do acesso aos direitos dos povos do campo (não significando criar condições para a universalização do acesso a esses direitos). Quero com isto dizer que, a Resolução propõe melhorias e iniciativas sustentadas via regime de colaboração, trazendo um tom desprezioso que pode ser identificado nas expressões “buscará garantir”, “buscará estabelecer” e “poderá buscar” (MINAS GERAIS, 2015e).

Vale também destacar e analisar o segundo princípio da Educação do Campo contido na Resolução SEE nº 2820/2015 originado do Decreto 7.352/2010:

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, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho** (MINAS GERAIS, 2015a, p. 8, grifo nosso).

As Diretrizes, bem como o Decreto de 2010, expressam aí o esvaziamento da proposta pedagógica originária da Educação do Campo. A única menção à noção de “agroecologia” aparece articulada ao “**mundo do trabalho**”. Sobre esta articulação é preciso ter em mente qual concepção de trabalho norteiam as legislações educacionais como a LDB 9394/96 e os instrumentos legais que se derivam dela, que a reivindicam, cuja fundamentação é oposta à compreensão e utilização da categoria trabalho pelos movimentos sociais. Acerca deste debate apresento a assertiva colocação de Caldart (2008) presente no sétimo caderno da coleção “Por uma educação básica do campo”:

Na Educação do Campo [...] Integramos a uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho. De um lado, esta concepção nos aproxima/nos faz herdeiros de uma tradição pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista[...] a pretender educar os sujeitos para um trabalho não alienado; para intervir nas circunstâncias objetivas que produzem o humano. **Mas, de outro lado, é também da visão liberal pensar a relação entre educação e trabalho, e, mais ainda, a relação entre educação e “modelo de desenvolvimento”, consolidada historicamente como subordinação da educação às exigências de uma forma histórica de relações de trabalho,** a um determinado modelo de desenvolvimento social ou, mais estritamente, aos interesses do mercado capitalista do trabalho.[...] **O que queremos chamar a atenção, pois, é que a premissa do vínculo entre campo e educação, entre projeto de campo e projeto de educação, essencial à concepção da Educação do Campo, pode também nos fazer cair na armadilha da visão liberal de educação. A chamada “educação rural” já foi isso: uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo** (CALDART, 2008, p. 78, grifo nosso).

Quando diz que a Educação do Campo deve ser analisada em sua historicidade, a autora visa reafirmar a materialidade de origem que marca este paradigma: nasce de uma experiência de classe dos camponeses organizados e por isso não é neutra, tem seu início na radicalidade pedagógica dos movimentos sociais do campo, mas entra no “terreno movediço das Políticas Públicas” (CALDART, 2010, p. 105). Movediço por estabelecer relações em um espaço institucional permeado pela correlação de forças que constituem a sociedade civil, logo a hegemonia da classe dominante é também observada no terreno das políticas, ainda que não anule a condição de constante disputa. A classe que possui a hegemonia na atual conformação histórica combate o fulcro, a própria existência dos movimentos sociais do campo, visa a defesa da propriedade a qualquer custo e acima de qualquer proporção de razoabilidade. Ao mesmo

tempo, há que se considerar que disputar políticas públicas é parte da luta pela universalização do acesso à educação e também concorrer pelo caráter do trabalho educativo nas escolas brasileiras.

A Educação do Campo retoma ideias da pedagogia socialista o vínculo entre educação e trabalho, não como preparação para o mercado, mas como formação desde e por meio do trabalho: “trata-se, afinal de recolocar para a discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano” (CALDART, 2010, p. 109). Entretanto, retoma pensando as relações de produção no campo, diferentemente de Gramsci, Makarenko e Pistrak que voltaram seu olhar para a educação e o trabalho em sua forma urbano industrial (CALDART, 2010).

Outro aspecto de reflexão que advém das experiências pedagógicas dos movimentos sociais do campo é o questionamento do modo de produção do conhecimento. O debate colocado por esses movimentos não é somente a reivindicação do acesso ao conhecimento historicamente acumulado, mas do direito de produzir conhecimento. Para além da valorização dos saberes populares, visa questionar: quem e como se produz conhecimento e cultura? Quais as relações sociais e quais sujeitos conferem o status de ciência às produções imateriais? Os critérios de sua definição, de onde partem? (CALDART, 2010). Nesse sentido, a luta pela universalização da escola pública e pela escola unitária não podem prescindir da apreensão da “síntese do diverso”, das diferenças e desigualdades, sob pena de incorrer a defesa de um “falso universalismo. A construção da escola unitária passa pela Educação do Campo, mas vinculada à sua contextualização histórica e política: rebenta da terra de trabalho (CALDART, 2010).

Não obstante, a máxima atenção deve ser dada ao trecho que baseia a concepção de Educação do Campo na articulação de “experiências e estudos **direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável**”<sup>134</sup> (MINAS GERAIS, 2015, p. 8). Ainda que possa parecer bem-intencionado, esse discurso é muito semelhante aos ideais educacionais contidos nos documentos divulgados pelo BM e UNESCO onde a educação é concebida em um viés salvacionista, capaz de reduzir desigualdades sociais (EVANGELISTA; SHIROMA, 2005). Ao analisar o discurso de tais organismos Garcia (2014) identificou

[...] a presença de uma administração das desigualdades sociais e educacionais legitimada nas políticas de inclusão, por meio de vários

<sup>134</sup> Destacamos a primeira meta do artigo 4º em que a **alfabetização aparece vinculada à redução das desigualdades educacionais**.

conceitos, tais como “comunidade”, “cidadania ativa”, “capital social”, “justiça social”, “coesão social”, “solidariedade”, “pertencimento”. Esse vocabulário articula um discurso “politicamente correto” e contribui para um processo de dissimulação/naturalização das desigualdades produzidas pelo metabolismo do capital (GARCIA, 2014, p. 132).

Shiroma e Evangelista (2005) explicam que no final da década de 1990, há uma mudança no discurso dos organismos internacionais onde o economicismo explícito é encoberto por uma face humanitária. Esta mudança colocou a educação como a:

[...] solução dos problemas humanos mais candentes, em especial o problema da sobrevivência na sociedade atual. Enfatizam-se conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão, empowerment [empoderamento], oportunidade e segurança[...] todos articulados pela ideia de que o que faz sobreviver uma sociedade são os laços de ‘solidariedade’ que vão se construindo entre os indivíduos [...] A intenção do Estado ao propor políticas humanitárias pode ser observada no slogan ‘educação para alívio da pobreza’ (SHIROMA; EVANGELISTA, 2005, recurso online).

Para além do teor político do documento, cabe também destacar que dos 20 artigos contidos na Resolução, 11 pautam suas ações sob o funcionamento do **regime de colaboração**. O artigo 4º discorre sobre a ampliação e qualificação da oferta da totalidade da Educação Básica, visando o atendimento às metas do PNE:

Art. 4º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica às populações do campo, será desenvolvida em **regime de colaboração** entre Estado e os municípios, de acordo com as orientações e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto nestas diretrizes, a saber:

- I- alfabetização e redução das desigualdades educacionais para a população jovem e adulta;
- II- universalização da Educação Básica conforme a legislação;
- III- desenvolvimento de políticas que promovam a permanência e a aprendizagem dos estudantes em todos os níveis e modalidades da Educação Básica (MINAS GERAIS, 2015a, p. 9).

Os artigos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º adaptam as metas previstas no PNE respectivamente à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, esmiuçando as orientações acima em cada uma destas etapas e modalidades de ensino. O que percebemos é que a meta de universalização da Educação Básica não está acompanhada de mecanismos legais que a viabilizem (a única menção à responsabilidade de transferência para os municípios se dá no artigo 13º, referente ao transporte escolar); enquanto

que a ideia do desenvolvimento de políticas para a permanência e a aprendizagem se vê reduzida a proposições de “Planos de Ação”, como consta no artigo 17<sup>o</sup><sup>135</sup>:

Art. 17 A Secretaria de Estado de Educação **poderá, em colaboração** com a União e os municípios, nos seus respectivos âmbitos de atuação prioritária, **buscar apoio técnico e financeiro** para as escolas do campo mediante transferência direta de recursos.

Parágrafo Único. **A forma de apresentação das demandas de apoio técnico e financeiro para cobertura de despesas de custeio, capital, reforma, ampliação e manutenção e pequenos investimentos será por meio de Planos de Ação específicos para esse atendimento [...]** (MINAS GERAIS, 2018b).

Novamente, o que se percebe na referida legislação é a utilização da locução verbal “poderá buscar” indicando que a SEE-MG não se obriga a garantir recursos para a ampliação da oferta, universalização do ensino, bem como para que se efetive a permanência dos educandos nas escolas do campo. Ou seja, as Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais não expressam garantias e responsabilidades a serem cumpridas pelas escolas municipais e estaduais, especialmente à SEE-MG. O que predominam são a expressão de “possibilidades”.

Fernandes (2013) discute a falta de regulamentação no artigo 23 da Constituição de 1998, apontando que a ausência de prescrições para o regime de colaboração é prejudicial para a manutenção e o desenvolvimento de políticas educacionais. Segundo ela, “para que o ‘funcionamento’ dessa colaboração ocorra de uma forma efetiva, todos os atores envolvidos precisam estar cientes de suas ações e atribuições” (FERNANDES, 2013, p. 170). A autora contextualiza ainda que a nomenclatura “regime de colaboração” veio a ser utilizada apenas no campo educacional e essa desregulamentação “permite que as relações intergovernamentais fiquem à mercê dos governantes” (FERNANDES, 2013, p. 173).

### **5.3.3 A Educação do Campo em Minas Gerais pós-diretrizes: entre avanços e limites, para onde aponta o girassol?**

Esta seção visa analisar as iniciativas voltadas à Educação do Campo promovidas pela SEE-MG a partir da promulgação das Diretrizes durante a gestão de Fernando Pimentel (PT). O levantamento das notícias e dos documentos junto à SEE evidenciam uma ampliação considerável do tratamento do tema dentro da Secretaria Estadual de Educação, através da

<sup>135</sup> Mais à frente abordaremos com mais vagar a respeito deste artigo, que nos fornece pistas importantes para a compreensão da direção ético-política das Diretrizes.

promoção de encontros, palestras, cursos de formação inicial e continuada e a constituição de ações especificamente voltadas à Educação do Campo. Este indicativo, entretanto, ainda não nos é suficiente para afirmar a direção ético-política e apreender a totalidade dos elementos que constituem a institucionalização da Educação do Campo. Interessa-nos identificar as concepções e intencionalidades que permeiam essas iniciativas e sua compatibilidade com a materialidade de origem da proposta de educação dos povos do campo. Assim, não só traremos um mapeamento das ações e resoluções posteriores à publicação das Diretrizes, mas explicitaremos seus fundamentos, relações e agentes envolvidos. Este movimento será constituído, especialmente, a partir dos estudos de Zanardini (2014), Evangelista e Shiroma (2005), Garcia (2014), Molina (2010) e das análises de conjuntura política e educacional do MST provenientes do II ENERA. Ao final desse percurso, retomamos a questão que compõe o título da presente pesquisa: em Minas Gerais, para onde aponta o girassol?

Antes da apresentação das resoluções e ações em Educação do Campo é importante lembrar que o início da vigência das Diretrizes é concomitante ao desenvolvimento do processo de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, afastada do cargo em 12 de maio e cassada em 31 de agosto do mesmo ano. Como vimos, no ano de 2015 já haviam elementos de crise em relação à política do governo federal e ao conjunto das gestões petistas que foram alimentadas pela crise econômica (MACIEIRA, 2019).

O xeque-mate do governo aconteceu com a revolta da classe média que não se conformava em ter que disputar vagas de emprego, rede de infraestrutura e serviços com os menos favorecidos e os indícios de corrupção potencializaram a insatisfação de classe (BASTOS, 2017 *apud* MACIEIRA, 2019, p. 6).

Neste estudo, o entendimento é que o impedimento de Dilma Rousseff constituiu um golpe de Estado. Segundo Bianchi (2016, recurso online) um golpe de Estado não é fruto, necessariamente, de uma ruptura institucional ou a constituição de um regime autoritário. Um golpe de Estado essencialmente se caracteriza por:

[...] uma mudança institucional promovida sob a direção de uma fração do aparelho de Estado que utiliza para tal de medidas e recursos excepcionais que não fazem parte das regras usuais do jogo político.

Para Almeida (2016) no impedimento de Dilma houve a convergência de interesses representados pelos parlamentares liderados pelo PSDB, da liderança da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, e pela deserção do PMDB liderada pelo vice-presidente Michel

Temer. O Judiciário e o Ministério Público foram os protagonistas desse processo pautando-se no discurso de combate à corrupção. Ainda que não tenham “organizado” a classe média, Macieira (2019, p. 7) afirma que estes “fomentaram a população para os movimentos de rua a fim de pressionar o sistema político”.

Na atual situação política, os fins do golpe são anunciados pela oposição parlamentar e extraparlamentar desde o dia seguinte ao das eleições de 2014, quando já se falava em destituir o governo reeleito, fossem quais fossem os meios (auditoria das urnas eletrônicas com anulação das eleições; impeachment; cassação da chapa Dilma-Temer no TSE; pressão pela renúncia de Dilma) ou os motivos (corrupção, mesmo que Dilma não seja sequer investigada por tal crime; “pedaladas”, mesmo que esse motivo só tenha aparecido depois de que a disposição da oposição em levar adiante o impeachment já fosse declarada, e mesmo que Miguel Reale Jr., um dos autores do atual pedido de impeachment, tenha dado parecer anterior afirmando não haver motivo para o impedimento de Dilma; queda de popularidade, mesmo que pesquisas de opinião não devam substituir a vontade popular manifestada pelo voto, e mesmo que perda de apoio não seja motivo formal suficiente para impeachment; combate à “ameaça comunista”, defesa da “família” e outras barbaridades assumidas e declaradas pelos deputados que votaram pela abertura do processo de impeachment no último dia 17 de abril) (ALMEIDA, 2016, recurso online).

Para este estudo, interessa ressaltar que os representantes do agronegócio no parlamento intervieram nesse processo de forma organizada, apoiando o golpe de Estado. O editorial da revista *Agroanalysis* publicada em maio de 2016 expressa a perspectiva e as expectativas desta fração da classe dominante com o impedimento de Dilma:

O sistema presidencialista exige um presidente forte, e, infelizmente, este não é o caso no momento atual. Temer poderá ter maior força de articulação para passar algumas medidas, amargas e necessárias, pelo Congresso. O Brasil não pode permitir que sua taxa de desemprego continue aumentando na velocidade atual. A confiança precisa voltar. A partir dela, a economia lentamente será reajustada. [...]. Recolocar a economia nos trilhos exigirá um esforço muito grande da sociedade, tanto por parte das famílias, quanto por parte do setor produtivo e do setor público. [...]. Como o agronegócio tem sido um dos setores menos impactados pela crise, um possível novo governo não deverá trazer mudanças profundas para a sua conjuntura. [...] Efetivamente, devido ao problema fiscal, não é possível descartar a hipótese de que as restrições no acesso ao crédito continuem sendo utilizadas como medidas para controlar os gastos observados no início da safra atual (AGROANALYSIS, 2016, p. 1).

O levantamento realizado anualmente pela CPT “Conflitos no Campo Brasil” indicou que houve, em 2016, um aumento significativo dos assassinatos, tentativas de assassinatos, ameaças, pistolagem, expulsões, despejos e destruição de bens de populações camponesas,

índios e quilombolas “o maior número de ocorrências de conflito pela terra nos últimos 10 anos, totalizando 1.295 conflitos” (MITIDIERO JUNIOR, 2017 p. 7). Segundo Mitidiero Junior (2017) a FPA, também conhecida pela alcunha de “Bancada Ruralista”, traiu o pacto realizado com os governos petistas porque, ainda que estes tenham permitido que o setor angariasse um montante considerável de recursos durante a era Lula-Dilma, queriam mais. A aprovação das reformas trabalhista e previdenciária, vieram acompanhadas de ataques aos direitos dos povos do campo, além da ampliação da impunidade diante da violência contra esses sujeitos:

O que levou um setor da economia e da política nacional que possuía nas mãos praticamente todo o poder institucional para gestão da agropecuária a trair o governo, o seu governo? [...] a velha oligarquia rural, travestida de moderno agronegócio, nunca aceitou as conquistas dos movimentos sociais organizados e muito menos “engoliu” uma série de pequenas concessões dos governos petistas aos homens e mulheres do campo. Atualmente, as terras das sociedades indígenas, as áreas quilombolas, os projetos de assentamento de reforma agrária e as áreas de proteção ambiental são o foco de ataques dos ruralistas nos âmbitos legislativo, executivo e diretamente nos espaços rurais, sendo que, por um lado, os ataques se dão no âmbito político-legislacional e, do outro, por meio de crimes contra a vida, geralmente por meio da execução de violência física contra os povos do campo (MITIDIERO JUNIOR, 2017, p. 2).

É nesta conjuntura política que se inserem as ações governamentais do governo Pimentel para a educação dos camponeses: uma conjuntura marcada pelo avanço do conservadorismo e da perseguição aos movimentos de luta pela terra.

A primeira iniciativa após a promulgação das Diretrizes foi a alteração do Decreto Estadual nº46.233/2013 por Pimentel em janeiro de 2016 por meio do Decreto nº46.939/2016. Este determina a composição da Comissão Permanente de Educação no Campo em Minas Gerais<sup>136</sup>, cuja finalidade reside em “propor à Secretaria de Estado de Educação – SEE – diretrizes operacionais para a educação do campo no âmbito do Estado de Minas Gerais e acompanhar a sua implementação” (MINAS GERAIS, 2015a, p. 33). Mesmo com a aprovação da Resolução da SEE nº 2820/2015 (que institui as Diretrizes) a redação deste artigo introdutório não foi alterada.

O que Decreto Estadual nº46.939/2016 altera é a composição da Comissão (Primeiro inciso do Art.3) de modo que: a SEE fica com cinco representantes em vez de três; há alteração

<sup>136</sup> O nome da Comissão, que contém o termo Educação *no* Campo, foi criado no governo Anastasia e permaneceu inalterado na gestão de Pimentel.

no nome de duas secretarias<sup>137</sup> e a inserção de um representante da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agrário – SEDA; além da supressão da cadeira do Conselho dos Povos Indígenas de Minas Gerais. Outra alteração, ainda no §3 do mesmo artigo, aumenta o mandato dos titulares e suplentes para 3 anos. Por fim, altera o artigo 5º de modo que a frequência das reuniões ordinárias da Comissão de mensais passam a ser bimestrais em vez de mensais.

Com a nova conformação, as agências de estado passam a ter três representantes a mais, ampliando o peso do governo na Comissão Permanente de Educação do Campo. A participação dos movimentos sociais do campo na proposição de ações fica mais restrita via Comissão, diante da redução da quantidade de cadeiras nesta instância somada à diminuição da periodicidade das reuniões, ainda que todas elas não tenham direito a voto<sup>138</sup>. A combinação das alterações colocadas pelo Decreto Estadual nº 46.939/ 2016 parece contribuir para o distanciamento dos camponeses do processo de elaboração de políticas para a Educação do Campo, contrariando a defesa do protagonismo dos povos do campo prevista nas Diretrizes. O aumento do tempo do mandato dos representantes, entretanto, pode ser visto positivamente por propiciar uma maior estabilidade facilitando a elaboração de propostas.

Em 15 de julho de 2016, é publicada a Resolução da SEE nº 3019/2016 referente à participação de professores de escolas do campo da rede estadual em cursos de licenciatura em Educação do Campo. Prevê a possibilidade de afastamento do docente (sem remuneração) para o cumprimento do “tempo universidade”. Este procedimento não gera vaga para substituição do docente (mesmo que o período seja superior a cinco dias), que deverá repor a carga horária referente ao período do afastamento<sup>139</sup>. A mesma resolução permite que o calendário escolar seja reorganizado caso a direção da escola avalie esta necessidade. O servidor, entretanto, não fará jus a qualquer adicional financeiro para o custeio dos estudos (MINAS GERAIS, 2016a).

Somente em janeiro de 2018 haveria outra Resolução da SEE (nº 3676) dirigida aos professores do campo. Agora específica aos trabalhadores que atuam em escolas localizadas em áreas de assentamento para os cargos de Professor de Educação Básica (PEB), Especialistas

---

<sup>137</sup> A antiga Secretaria de Estado de Desenvolvimento dos Vales do Jequitinhonha, Mucuri e do Norte de Minas dá lugar a Secretaria de Estado de Desenvolvimento e Integração do Norte e Nordeste de Minas Gerais – SEDINOR e a Secretaria de Estado Trabalho e Emprego à Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social – SEDESE.

<sup>138</sup> Desde o primeiro Decreto, os movimentos sociais e representantes das universidades federais compõem a comissão como convidados.

<sup>139</sup> Se inferior a cinco dias, o afastamento pode ser viabilizado por meio da reorganização dentro da própria escola, de modo que a reposição seja garantida. Caso seja superior a cinco dias, a solicitação deve ser encaminhada a Superintendência Regional de Ensino (SRE) à qual a escola se vincula e, posteriormente à SEE-MG, devendo o docente garantir a reposição integral da carga horária dispensada (MINAS GERAIS, 2016a).

de Educação Básica (EEB), Assistente Técnico de Educação Básica (ATB) e Auxiliar de Serviços de Educação Básica (ASB). Os candidatos interessados na contratação dos referidos cargos deverão se inscrever na escola de assentamento. Seus artigos 3º, 11º e 12º determinam que a prioridade no processo de designação são os residentes em áreas de assentamento (mantendo-se a classificação em concursos públicos vigentes o critério primeiro). Cada candidato, no caso dos licenciados em Educação do Campo, poderá se inscrever em qualquer componente curricular contido na área de conhecimento que possui formação (MINAS GERAIS, 2018d).

Ao final do mandato de Fernando Pimentel (dezembro de 2018) é aprovada a lei 23197/2018 que estabelece o Plano Estadual de Educação (PEE). Não nos é possível analisar o conjunto das 18 metas do documento, além de não ser um objetivo específico deste trabalho. Portanto, nos deteremos a resgatar as metas referentes à Educação do Campo. Entretanto é importante que o leitor tenha conhecimento das diretrizes gerais do PEE, pois iremos verificar de que modo estas aparecem nas metas que possuem os povos do campo como público alvo. O referido plano elenca as seguintes diretrizes:

Art. 2º – São diretrizes deste PEE:

I – a universalização do direito à educação;

II – a universalização da plena alfabetização;

III – a melhoria da qualidade da educação;

IV – a valorização dos profissionais de educação;

V – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

**VI – a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;**

VII – a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VIII – a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica, valorizando e respeitando a diversidade regional e os princípios da sustentabilidade socioambiental;

IX – a realização de investimentos públicos em educação que assegurem a expansão do atendimento com qualidade e equidade;

X – o respeito aos direitos humanos e o combate ao preconceito e à violência no ambiente escolar (MINAS GERAIS, 2018b, p. 1).

Ainda que estas representem, em boa parte, anseios dos povos do campo por tratarem da educação na perspectiva da universalização deste direito, queremos destacar que a concepção que se articula dentre as diretrizes é a de “formação para o trabalho [...] com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (MINAS GERAIS, 2018b, p. 1). Sabemos que esta é consonante com os pressupostos da LDB 9394/93 e PNE (2014-2024), contudo quando falamos em Educação do Campo, defender essa perspectiva é ir na direção contrária da

concepção educacional dos movimentos sociais: educação para formação humana numa perspectiva integral. A proposta da “escola diferente”, materialidade de origem da Educação do Campo é conceber o trabalho como princípio educativo (CALDART, 2009), não se reduzindo a um ensino propedêutico, voltado meramente à preparação da força de trabalho.

O fato do PEE contemplar a Educação do Campo, descrevendo metas específicas para esta modalidade é, sem sombra de dúvida, uma expressão da luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação. Queremos entender, contudo, de que forma esta contemplação ocorre, ou seja, identificar se há simplesmente a inclusão do termo, aparecendo como um termo “limpo” das características históricas e políticas que a constituem, e/ou se podemos encontrar avanços na forma com que a legislação estadual trata a formação dos homens e mulheres do campo.

A Educação do Campo aparece em treze das dezoito metas do PEE. No exercício da análise do tema no PEE, identificamos e denominamos quatro eixos que o perpassam: “valorização das especificidades culturais”, “educação e qualidade”; “formação profissional e desenvolvimento sustentável” e “regime de alternância”.

O eixo “valorização das especificidades culturais” aparece nas metas de 1 a 7, 10, 11, 14 a 16<sup>140</sup>. Estas trazem tópicos que vão desde a garantia do acesso à educação e atendimento das demandas educacionais dos povos do campo, limitação da nucleação, escuta e participação das comunidades do campo para o cumprimento e acompanhamento das metas, desenvolvimento de tecnologias de ensino para o atendimento das especificidades do modo de vida do campo até a adequação do calendário escolar às condições climáticas e realidade local (MINAS GERAIS, 2018b).

O termo “qualidade” nas políticas de Educação para o Campo está presente não só nas Diretrizes, mas também no Plano Estadual de Educação. A meta 7 deste plano deixa clara qual a concepção de qualidade para o governo, demonstrando uma continuidade do modelo manageralista em Minas Gerais, ao submeter o atingimento desta meta essencialmente à elevação das médias do IDEB, SIMAVE, PROEB, PROALFA e PISA. Entendemos que esta concepção é não apenas diferente, como diametralmente oposta à noção de qualidade defendida

---

<sup>140</sup> As metas 1 a 7 referem-se, respectivamente, à universalização da Educação Infantil; universalização do Ensino Fundamental; universalização do atendimento escolar para a população entre 15 a 17 anos; universalização do acesso à Educação Básica, considerando o atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; alfabetização das crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental; oferta de educação em tempo integral e; elevação da qualidade da educação básica em todos os níveis.

pelos movimentos sociais e contrária ao desenvolvimento da formação integral e humanística, de uma educação “desinteressada” (GRAMSCI, 2001):

A qualidade deveria ser atribuída aos homens e não às coisas: a qualidade humana eleva-se e se refina na medida em que o homem satisfaz um número maior de necessidades e, portanto, torna-se independente delas. O alto preço do pão, devido ao fato de pretender se manter um número maior de pessoas ligado a uma determinada atividade, leva à destruição. **A política da qualidade determina quase sempre seu oposto: uma quantidade desqualificada** (GRAMSCI, 2001, p. 261).

Em outras palavras, uma formação que visa a transformação social, tal como os pressupostos preconizados pelo MST, é regida pela ideia de que a educação deve servir para aprimorar a qualidade humana, alcançada por meio da satisfação material e espiritual (MOREIRA, 2010). Conceber a qualidade da educação atrelada ao desempenho em avaliações externas é defender uma “quantidade desqualificada”, na medida em que reduz o trabalho educativo de promover formação humana em sua integralidade ao treinamento dos estudantes para que elevem seu desempenho em avaliações de múltipla escolha.

Uma pesquisa desenvolvida por docentes da Universidade Federal de Juiz de Fora identificou que o IDEB, apesar de sua importância, não é capaz de descrever as singularidades das escolas (CALDERANO *et al.*, 2013). Esta incapacidade é mais acentuada se considerarmos as múltiplas realidades e dificuldades vivenciadas na escola do campo, que é justamente uma das marcas da perspectiva de formação dos povos do campo afirmada na I CNEC:

[...] 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 (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 24).

O eixo “desenvolvimento sustentável e formação profissional” aparece nas metas 8 e 10, cujo foco é, respectivamente, a elevação da escolaridade dos povos do campo e ampliação da oferta do ensino médio integrada à formação profissional. A elevação da escolaridade articulada aliada à noção “qualificação social e profissional” em “articulação com o mundo do trabalho” (MINAS GERAIS, 2018b, p. 17) é entendida como uma estratégia para o desenvolvimento sustentável no campo. É verdade que o MST também reivindique a sustentabilidade como um eixo que se articula à Educação do Campo, mas a partir da crítica à destruição da natureza alimentada pela lógica do sistema capitalista (MOVIMENTO DOS

TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014). No caso das metas do PEE, percebe-se que a concepção de desenvolvimento sustentável é a hegemônica e está articulada ao sistema, ao “mundo do trabalho”. Este termo quando adotado dentro do atual modo de produção visa a “redução de danos”, não os dirimir. A educação vinculada a noção de desenvolvimento tem como pano de fundo a ideologia burguesa do papel econômico da educação:

A educação e a qualificação aparecem como panacéia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não-qualificação (FRIGOTTO, 2006, p. 136).

A aderência ao “regime de alternância” é subitem da meta 12, referente à educação superior. Esta possibilidade pode ser considerada uma conquista, ainda que não garanta condições equânimes de acesso ao ensino superior, permite que, de alguma forma, os camponeses estejam ocupando a universidade.

A Secretaria Estadual de Educação promoveu uma série de iniciativas segundo os registros encontrados no site da referida agência. Em meados de 2016, reuniu a Comissão Permanente de Educação do campo com o objetivo de apresentar o planejamento estratégico do governo para a área até 2018. Segundo SEE-MG, foram apresentadas ações que tem como foco a formação docente), segundo Érica Justino “sem deixar de lado a infraestrutura e a expansão do atendimento” (MINAS GERAIS, 2016b, recurso online). Durante a gestão localizamos duas iniciativas da SEE de formação para os trabalhadores em educação (não apenas para os professores).

Foram promovidos encontros protagonizados pelas SREs de Juiz de Fora e Pouso Alegre (MINAS GERAIS, 2016c; 2017). Este, elaborado em 2016, ocorreu em parceria com a EMATER<sup>141</sup> com o objetivo de estabelecer diretrizes e elaborar projetos em conjunto. A Coordenadora Técnica Regional da EMATER – MG, Flora Aparecida Teixeira Castro, ao expressar a relevância do encontro deixou clara a concepção de educação do campo para a empresa:

Nós trabalhamos com adolescentes, com juventude rural. **Nós temos que conhecer mais, trabalhar integrados, para vermos as ações que podemos fazer para trabalhar com esse público que é tão importante para a**

<sup>141</sup> Diferentemente do caráter da desenvolvida pela SRE de Juiz de Fora. O II Encontro de Educação do Campo (2017), assim como o III Encontro de Educação do Campo foram organizados pelas escolas da região em parceria com o MST e contou com a presença de professores pesquisadores e extensionistas na área de Educação do Campo e Quilombola da Universidade Federal de Juiz de Fora.

**reprodução social da agricultura, para sucessão familiar”**, comentou Flora, chamando a atenção para o fato de a educação ser o que os jovens mais citam como razão para deixar o campo. ‘Nós temos que levar para eles a educação formal e qualificação técnica (MINAS GERAIS, 2016c).

Podemos observar que a concepção política de conciliação de classes esteve presente no âmbito da Secretaria Estadual de Educação. Um exemplo disso foi o lançamento do Portal Escola Interativa desenvolvido em parceria com a Instituto Natura, Instituto Inspirare e a Fundação Telefônica/Vivo<sup>142</sup>. Um dos temas abordados pelo portal foi a Educação do Campo<sup>143</sup>.

**[...] a plataforma visa dinamizar o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando no planejamento e trabalho das competências, habilidades e conteúdos curriculares da Educação Básica nas diferentes áreas do conhecimento (MINAS GERAIS, 2017, recurso online).**

Ao mesmo tempo, identificamos ações empreendidas pela SEE-MG coerentes com as propostas não só das Diretrizes, mas que atenderam reivindicações dos movimentos sociais. Foram criadas, em janeiro de 2018, três novas escolas em assentamentos que funcionavam como anexos de escolas urbanas (Dênis Gonçalves em Goianá, Estrela do Norte em Montes Claros e Ulisses de Oliveira em Jampuruca) que atenderam juntas cerca de 220 estudantes, ofertando inicialmente o Ensino Fundamental, além da abertura da escola no assentamento Pátria Livre na cidade de São Joaquim de Bicas (MINAS GERAIS, 2018c).

Também foi oferecido um curso de alfabetização que atendeu a 900 estudantes em parceria com o MST (MINAS GERAIS, 2018c). O movimento teve autonomia para educar de acordo com os pressupostos do método cubano “Sim, eu posso!”, chegando a ser noticiado pelo site do MST com o título “Resistência camponesa alfabetiza 900 pessoas em Minas Gerais” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2018).

Além da busca de informações no site da SEE, destacamos as ações elencadas no documento “Transição de Governo – Relatórios Setoriais” (MINAS GERAIS, 2018b). O

<sup>142</sup> Já no início do mapeamento das iniciativas desenvolvidas em Educação do Campo em Minas Gerais, identificamos que desde 2012 a Fundação Telefônica/Vivo possuía programas voltados à Educação do Campo no referido estado (VIEIRA, 2016).

<sup>143</sup> Infelizmente não foi possível ter acesso ao conteúdo do site Escola Interativa, pois ao final de 2019 (momento da pesquisa em que esta iniciativa foi identificada) o governo Zema já havia o retirado do ar. Chegamos a entrar em contato solicitando o material junto a Secretaria Estadual de Educação via telefone, mas esta disse desconhecer sobre o processo de arquivamento de materiais desta natureza.

quadro abaixo apresenta apenas as ações que se materializaram durante a gestão de Fernando Pimentel:

Quadro 2 - Programas e Ações Relevantes

Ação	Programa
Ação: Curso de Aperfeiçoamento do Programa “Escola da Terra”;	<p>O Programa prevê formação a professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo com turmas/classes multisseriadas. Foi realizado em parceria com o Ministério da Educação (MEC), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE) e Secretarias Municipais de Educação (SME).</p> <p><b>Entregas:</b> Entre os anos de 2015 e 2016, o curso formou 1.179 docentes, nos municípios de: Itamarandiba, Aricanduva, Jaboticatubas, Minas Novas, Turmalina, Porteirinha, São Francisco, Governador Valadares, Catuji, Teófilo Otoni, Novo Cruzeiro, Januária, Francisco Sá, Rio Pardo de Minas, Almenara, Itinga e Miradouro. Isso representa o atendimento de 16.687 estudantes da educação básica das escolas do campo.</p>
Programa de Alfabetização e Letramento na Educação Popular: Sim, Eu Posso! – Círculos de Cultura;	<p><b>Descrição:</b> O Programa insere-se nas ações do Programa Novos Encontros - Estratégia de Combate à Pobreza no Campo. O Programa de Alfabetização e Letramento, por sua vez, propõe reduzir o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos, contando com um método de alfabetização com princípios da educação popular, o que pode servir como possibilidade institucional de enfrentamento e superação do analfabetismo. Sendo, portanto, um projeto piloto no estado de Minas Gerais.</p> <p><b>Entregas:</b> Nessa etapa o Programa oferece alfabetização para cerca de 2.300 jovens e adultos nos municípios de Tumiritinga, Montes Claros, Itatiaiuçu, São Joaquim de Bicas, Almenara, Teófilo Otoni, Novo Cruzeiro e Ibirité.</p>
Ação: Quintais Produtivos - Projeto Escola Agroecológica;	<p><b>Descrição:</b> É uma iniciativa de aprendizagem contextualizada à realidade dos estudantes, aliada a saberes populares e próprios dos sujeitos do campo, voltada ao desenvolvimento de projetos agroecológicos. A ação é realizada pela Coordenação da Educação do Campo em conjunto à Coordenação da Política de Educação Integral e Integrada, da SEE.</p> <p><b>Entregas:</b> Todas as escolas receberam visita da EMATER para elaboração do projeto técnico de execução dos quintais; cada escola recebeu um Kit com materiais para uso em horticultura.</p>
Ação: Publicação do Livro “Mulheres do Campo de Minas Gerais: Trajetórias de Vida, de Luta e de Trabalho com a Terra”;	<p><b>Descrição:</b> O livro foi elaborado pela Fundação João Pinheiro em parceria com as Secretarias de Desenvolvimento Agrário e Secretaria de Estado da Educação, construído a partir de relatos de vida de mulheres camponesas inseridas em diferentes movimentos sociais. A publicação é composta de 1 (um) livro elaborado na perspectiva dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, além de 12 (doze) livretos infantis.</p> <p><b>Entregas:</b> Foram distribuídos 2.500 exemplares nas escolas estaduais do campo em 2017/2018.</p>

<p>Ação: Realização da V Conferência Nacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente – CNIJMA;</p>	<p><b>Descrição:</b> A V CNIJMA realizada pelo Órgão Gestor da Política de Educação Ambiental, constituído pelo Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Meio Ambiente (MMA), mobilizou estudantes de todo o Brasil visando promover a reflexão, propor ações e projetos no contexto da temática socioambiental e contou com a parceria das Secretarias Estaduais de Educação na sua organização, com vistas a mobilizar as escolas de todas as dependências administrativas propiciando a participação da juventude nas três etapas: Conferência na Escola, Conferência Estadual e Nacional.</p> <p><b>Entregas:</b> Participação de 298 escolas, sendo 211 estaduais, 78 municipais e 03 particulares.</p>
<p>Ação: Projeto Sementes Presentes – Estratégia De Enfrentamento da Pobreza no Campo - Programa Novos Encontros;</p>	<p><b>Descrição:</b> Com vistas a fortalecer a agricultura familiar camponesa e o modelo de desenvolvimento do campo que defende, a SEE-MG, por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), investe em parcerias e ações para aumentar o percentual de compra proveniente da Agricultura Familiar, sabendo que esse é um programa relevante de garantia do acesso dos produtores da Agricultura Familiar aos mercados institucionais. A iniciativa é uma ação prevista no Plano de Enfrentamento a Pobreza no Campo e se insere no eixo de inclusão produtiva intitulado “Novos Encontros”.</p> <p><b>Entregas:</b> Realização de Chamada Pública Coletiva nas 6 SRE participantes do Projeto Sementes Presentes: Almenara, Diamantina, Governador Valadares, Januária, Montes Claros e Teófilo Otoni. Foram publicados 52 editais coletivos para 59 municípios abrangendo 422 escolas estaduais no 1º Semestre de 2018. No 2º Semestre de 2018 foram publicados 87 editais coletivos para 90 municípios abrangendo 502 escolas estaduais. Além disso, o Projeto Sementes Presentes implementou o Dia D que consiste na publicação simultânea dos editais coletivos em uma única data.</p>
<p>Ação: Repasse de Recursos e Aproximação às Escolas Família Agrícola (EFA);</p>	<p><b>Descrição:</b> O repasse de recursos financeiros às escolas Escola Família Agrícola (EFA) no estado de Minas Gerais é amparado pela Lei Nº 14.614, de 31 de março de 2003, que institui o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais. A EFA é uma escola direcionada para os camponeses, ofertando educação básica e profissional que utiliza a metodologia da pedagogia da alternância, com gestão coletiva realizada por associações de pais.</p> <p><b>Entregas:</b> Repasse de recursos e acompanhamento pedagógico das ações das EFA, bem como participação de seminários e projetos conjuntos nas localidades.</p>
<p>Ação: Expansão do Atendimento da Educação do Campo;</p>	<p><b>Descrição:</b> Essa iniciativa expande o número de escolas do campo com ensino médio, passando de 410 escolas em 2014 para 425 em 2016. Essa ação contribui para o fortalecimento da sucessão rural, minimizando a precoce migração forçada para áreas urbanas.</p> <p><b>Entregas:</b> O número de estudantes atendidos passou de 51.800 em 2014 e passou a ser de 56.900 em 2016.</p>

Elaboração: Elaborado pela autora (2021).

Fonte: Minas Gerais (2018c).

Já no tópico metas e ações de acompanhamento intensivo, algumas destas iniciativas são apresentadas mais detalhadamente. Chama atenção o fato de sete ações desenvolvidas em Educação do Campo (“Formação Educação do Campo”, “Sementes Presentes”, “Quintais Produtivos”, “Ampliar a oferta de Educação Integral nas Escolas do Campo Estaduais”, “Conclusão de obras (reforma/ampliação) em escolas estaduais do campo”) estarem submetidas à meta “Programa Novos Encontros – Estratégia de Enfrentamento à Pobreza no Campo” (MINAS GERAIS, 2018c).

Esta constatação coaduna com a informação encontrada em 2018 no site do governo de Minas em que os links de acesso às temáticas “Educação Indígena e Quilombola” e “Educação do Campo” estavam como subitens do tema “Estratégia Articulada de Enfrentamento a Pobreza” (Figura 8)<sup>144</sup>.

Figura 8 - Monitoramento das ações em Educação do Campo

The screenshot shows a web browser window with the URL [politicaspUBLICAS.almg.gov.br/temas/monitoramento.html?tagNivel1=249&tagAtual=10122](https://politicaspUBLICAS.almg.gov.br/temas/monitoramento.html?tagNivel1=249&tagAtual=10122). The page title is "Um site oficial da Assembleia de Minas". The main content area displays a table with the following information:

4625 - EDUCAÇÃO DO CAMPO	Financeira (R\$)
	Física (UNIDADE)
EDUCAÇÃO DO CAMPO, ATENDENDO OS EDUCANDOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO.	
Produto:	ESCOLA BENEFICIADA
Unidade orçamentária:	SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Outra política pública onde essa ação é monitorada:	Superação da Pobreza > Estratégia Articulada de Enfrentamento à Pobreza

The last row of the table is circled in black in the original image.

Fonte: Minas Gerais. Assembleia Legislativa de Minas Gerais (2018a).

Também faz coro ao discurso dos representantes do governo na reunião com o MST no primeiro ano de gestão de Fernando Pimentel diante da apresentação das reivindicações deste movimento que afirmou à época que várias demandas apresentadas já eram contempladas

<sup>144</sup> Para mais informações sobre o assunto:  
<https://politicaspUBLICAS.almg.gov.br/temas/monitoramento.html?tagNivel1=249&tagAtual=10122>.  
 Acesso em: 07 maio 2020.

por políticas públicas do Estado e que foram estabelecidas tratativas após as negociações com o movimento em 2015. Naquele momento o secretário de Estado de Governo, Odair Cunha, afirmou que “[...] uma das garantias é que vamos lançar um conjunto de iniciativas de combate à extrema pobreza no campo para assegurar uma vida mais digna. Essa é a primeira resposta que vamos garantir” (BRASIL 247, 2015).

A afirmação do Secretário faz jus às propostas de campanha da “Coligação Minas pra você”. O documento do programa, como vimos nas seções anteriores, não apresentou uma agenda específica para a saúde e educação, o que identificamos foi que estas áreas foram mencionadas na seção denominada “**Combate à pobreza e à desigualdade** e ampliação de oportunidades para todos, **especialmente para os mais pobres**” (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 9, grifo nosso).

Esse conjunto de indicativos demonstram que a política central do governo para os camponeses foi o Programa Novos Encontros – Estratégia de Enfrentamento à pobreza no Campo. Considerado como “[...] **uma das prioridades do Governo de Minas**, representado no Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PDMI) do período de 2016-2017, por meio do objetivo estratégico de “Reduzir a pobreza Rural [...]” (PORTAL BRASIL CONTEMPORÂNEO, 2017, p. 1). Tendo como público alvo a população do campo em situação de pobreza e vulnerabilidade social no Estado de Minas Gerais o programa se assenta em dois conceitos chave: o de “pobreza multidimensional” e “intersectorialidade”. Assim, a pobreza no campo é entendida como um fenômeno:

[...] relacionado a diversos setores de políticas públicas, tais como assistência social, educação, saúde, infraestrutura, trabalho e renda, desenvolvimento agrário, entre outros; e produz efeitos sobre várias dimensões relacionadas às condições de vida das famílias afetadas por este problema (PORTAL BRASIL CONTEMPORÂNEO, 2017, p. 9-10).

É partindo dessa caracterização que está a dimensão do conceito de intersectorialidade que adota o critério de território como abordagem para que seja possível uma resposta “multifacetada”, facilitando uma maior integração “[...] uma vez que a unidade definida de trabalho para todas as políticas sociais é a mesma. Ao entregar, num mesmo território, os serviços específicos de cada setor – universais ou não – o impacto já é maior” (PORTAL BRASIL CONTEMPORÂNEO, 2017, p. 10). O nome do programa é derivado de sua estruturação que promove a articulação entre órgão entidades governamentais para “**maximizar sua eficiência e focalização** e oportunizando ganhos nas potenciais integrações” (PORTAL BRASIL CONTEMPORÂNEO, 2017, p. 2). Para a promoção da intersectorialidade foi criado

um “Grupo Coordenador da Estratégia” com representantes de 11 órgãos e 8 empresas e instituições de ensino e pesquisa do Estado de Minas Gerais.

Este grupo é regulado pela Secretaria de Trabalho e Desenvolvimento Social (SEDESE) e composto pela Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento – SEAPA; Secretaria de Estado de Cidades e de Integração Regional – SECIR; Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agrário – SEDA; Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SEDECTES; Secretaria de Estado de Desenvolvimento e Integração do Norte e Nordeste – SEDINOR; Secretaria de Estado de Desenvolvimento Integrado e Fóruns Regionais – SEEDIF; Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Participação Social e Cidadania – SEDPAC; Secretaria de Estado de Educação – SEE; Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão – SEPLAG; Secretaria de Estado de Saúde – SES; Secretaria de Estado de Trabalho e Desenvolvimento Social – SEDESE; Companhia Energética de Minas Gerais – CEMIG; Companhia de Saneamento de Minas Gerais – COPASA; Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais – EMATER; Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais – EPAMIG; Fundação João Pinheiro – FJP; Serviço Voluntário de Assistência Social – SERVAS; Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG; Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES (PORTAL BRASIL CONTEMPORÂNEO, 2017).

Quanto a abrangência territorial, os “territórios de desenvolvimento” escolhidos foram: Alto Jequitinhonha, Médio e Baixo Jequitinhonha, Mucuri, Norte e Vale do Rio Doce. A escolha dessas regiões se deu por apresentarem um percentual de população rural acima de 30% (o dobro da média estadual) e ao mesmo tempo concentram os municípios com alta vulnerabilidade social (PORTAL BRASIL CONTEMPORÂNEO, 2017). O governo estadual enviou o programa como Projeto de Lei para que esta se constituísse como “[...] uma verdadeira política de estado[...]” (PORTAL BRASIL CONTEMPORÂNEO, 2017, p. 4), chegando a ser aprovada em primeiro turno em dezembro de 2018 (MINAS GERAIS, 2018a).

Por fim, cabe apresentar os quatro eixos da estratégia: “Acesso a Serviços, Benefícios e Transferência de Renda”, “Inclusão Produtiva”, “Infraestrutura” e “Acesso à Terra”. A educação é pertencente ao primeiro eixo, juntamente com os sub-eixos: “Assistência Social” e “Saúde”. A estratégia utiliza Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela ONU em 2017, que cuja tônica é a sustentabilidade social, econômica e ambiental (PORTAL BRASIL CONTEMPORÂNEO, 2017, p. 5).

É interessante retomar que o plano de governo de Pimentel partia de duras críticas aos governos psdebistas por terem suas políticas ancoradas na “visão gerencial de administração

pública adotada pelo Banco Mundial” (COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ, 2014, p. 2). Contudo, o estabelecimento de uma ação articulada para a redução da pobreza possui muita sintonia com as orientações do Banco:

O investimento em serviços que permitam que as pessoas de baixa renda quebrem o ciclo da pobreza nunca foi tão importante. O apoio do Banco Mundial a países clientes para ampliar e aprofundar o impacto de seus gastos em saúde, educação e outros serviços essenciais é mais forte do que nunca. O Banco Mundial também pretende fortalecer os serviços que protegem as pessoas expostas ao risco, inclusive crianças e jovens portadores de deficiências e pessoas em crise. Desde parcerias internacionais voltadas para o incremento do esforço de cumprimento das Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM) até programas implementados pelos próprios países nas esferas local e familiar, dar 182 Aqui, a nosso ver, o Banco refere-se à necessidade da avaliação como elemento fundamental do processo de otimização dos gastos educacionais, ou seja, como processo de accountability. 177 prioridades às pessoas é o principal compromisso do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2004, p. 62-63 *apud* ZANARDINI, 2008, p. 176).

Se no início do percurso de pesquisa a ideia era de que as ações de formação dos homens e mulheres do campo estariam concentradas na Secretaria Estadual de Educação por conta da publicação das Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais em 2015, pudemos identificar 7 ações organizadas por organizações da sociedade civil: “Projeto Conviver”, “A arte de ser adolescente”, “Educação na adolescência”, “Organização Comunitária”, “Esporte na Escola”, “Núcleo de Educação Ambiental” e o “Escolas Rurais Conectadas”. Com exceção destas últimas que são desenvolvidas, respectivamente pela empresa Coxupé em parceria com a Fundação Espaço ECO® (FEE®), e Fundação Telefônica/Vivo, todas as outras ações são empreendidas pelo SENAR Minas e Sistema FAEMG. Ou seja, além de intervir junto às agências do Estado Estrito, a FAEMG articula suas próprias iniciativas de formação em parceria com o SENAR. O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) é uma instituição responsável por criar programas de treinamento e cursos de capacitação profissional na zona rural. Os cursos oferecidos são gratuitos e estão disponíveis por meio de sindicatos de trabalhadores rurais (FAEMG, [2020], recurso online).

O público alvo dos cursos abarca desde professores e trabalhadores da educação, jovens e crianças a mães e cuidadoras. Três deles acontecem junto às escolas públicas e possuem em comum o objetivo de desenvolvimento de valores, uma formação para que os

homens e mulheres do campo estejam alinhados à sociabilidade capitalista. Segundo Oliveira (2008, p. 55):

[...] as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, apontam, contraditoriamente, para uma nova relação entre homem e trabalho, o que requer uma educação de novo tipo, associando **conhecimentos sistematizados, experiências e comportamentos**.

Essa intencionalidade já é expressa no título das ações (“Projeto **Conviver**”, “**A arte de ser adolescente**” “**Organização Comunitária**”). Entretanto é na descrição dos objetivos de cada um deles que encontramos seus desígnios de forma indubitável:

Quadro 3 - Programas e Objetivos

<b>Programa</b>	<b>Objetivo</b>
Projeto Conviver Sistema Faemg / SENAR MINAS	Despertar no profissional da educação <b>um novo olhar para a adolescência e suas peculiaridades</b> , possibilitando uma reflexão sobre a sua prática pedagógica, <b>buscando uma convivência harmônica e respeitosa entre as partes</b> .
A arte de ser adolescente SENAR- MINAS	O objetivo é estimular o adolescente a adquirir conhecimento para o <b>desenvolvimento de valores pessoais e a conquista da autonomia</b> . “Esse trabalho evidencia a importância de investirmos em educação para que o adolescente desperte um novo olhar para o futuro e uma <b>perspectiva positiva para vida</b> , na busca do desenvolvimento pessoal e profissional. O principal diferencial do curso é o diálogo e a escuta. Investir no adolescente <b>é investir no futuro do país, é preparar nossos sucessores</b>
Educação na adolescência SENAR- MINAS	<b>Tornar mais harmônica a relação entre adolescentes, pais e professores</b> de maneira que todos cooperem mutuamente para o bem-estar do jovem nesta fase de transição
Organização Comunitária SENAR- MINAS	<b>Saber se posicionar como cidadão, agindo ativamente perante as organizações coletivas e governamentais</b> . “Durante as aulas, os participantes aprenderam a reconhecer a importância socioeconômica do meio rural, passando pelo entendimento das relações de poder e política, <b>mecanismos de mobilização e controle social</b> , funcionamento dos conselhos gestores, e <b>motivação, liderança e representação</b> .”
ESPORTE NA ESCOLA Sistema FAEMG/SENAR MINAS	Ensinar aos professores o uso das atividades esportivas, dentro e fora da sala de aula, como contribuição no processo de ensino-aprendizagem, o programa foi reestruturado e passou o foco mais para os professores e não mais aos alunos. <b>O programa também trabalha os valores morais e comportamentais</b> .

Fonte: Senar Minas, 2019.

Salta aos olhos o depoimento de uma das mães que participou da formação “Educação na adolescência”, onde podemos identificar o enraizamento e o nível de envolvimento dos

cursistas aos pressupostos propalados por essas agências, atingindo de forma profunda sua subjetividade: **“Sou grata ao SENAR e especialmente à instrutora Adervane, que contribuiu para que eu me tornasse uma pessoa melhor, não só como mãe, mas também como ser humano”** (LEITE, 2018, recurso online).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando esta pesquisa foi iniciada, a hipótese que pode ser observada nos objetivos específicos elencados, era de que as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais ampliariam a quantidade e a abrangência de políticas educacionais para os povos do campo, ainda que com possíveis limites, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação. Por isso, o conjunto das questões norteadoras do presente estudo expressavam a preocupação em apreender os múltiplos elementos que compunham a essência deste documento. Retomemo-las para ilustrar este movimento. Apresentei na introdução as seguintes questões: em que momento e de que maneira se iniciam as discussões voltadas à promoção de políticas públicas para o campo em Minas Gerais? Quais sujeitos coletivos estiveram envolvidos neste processo? As Diretrizes de fato “inauguram um novo paradigma”? Quais ações foram promovidas a partir de sua promulgação para que os pressupostos ali descritos fossem materializados? Os movimentos sociais foram consultados na constituição das iniciativas da SEE-MG? E por fim: Em que medida a institucionalização da Educação do Campo em Minas Gerais condiz com a concepção de educação e formação humana defendidas por esses movimentos?

Como objetivos específicos foram definidos a identificação e registro do processo no qual a “Educação do Campo” entra na agenda dos governos do estado mineiro; **compilar a partir dos registros encontrados nos sites da Secretaria Estadual de Educação** o percurso de elaboração do documento, bem como os sujeitos implicados em sua constituição; verificar o atendimento das reivindicações dos movimentos sociais do campo no corpo da proposta e analisar o impacto político das Diretrizes **enquanto documento norteador para demais políticas de educação mineiras**, compilando o conjunto de iniciativas empreendidas pelo governo mineiro para a Educação do Campo.

No percurso de pesquisa, ao fazer o levantamento do conjunto das ações empreendidas pelas agências do Estado, identificamos que na verdade, o que se constituiu enquanto um eixo prioritário da gestão de Fernando Pimentel foi a “Estratégia de enfrentamento à pobreza no campo”. Ultrapassando em largo a esfera da Secretaria Estadual de Educação, apesar de também ser composta pela referida secretaria, a estratégia para os camponeses articulou várias secretarias de estado, institutos e empresas para o seu desenvolvimento. Esta constatação corrobora com as propostas de governo da “Coligação Minas pra Você” que não dedicou nenhuma seção à educação de um modo geral, mas esta era tratada no documento de forma subordinada ao eixo que articulava o alívio à pobreza ao desenvolvimento.

É curioso observar semelhança com a organização da política nacional de formação para a zona rural desenhada na década de 1910. Ao narrar a experiência dos Aprendizados e Patronados, Mendonça (2007a) localiza que tais políticas emanavam do Ministério da Agricultura e Comércio (MAIC). O levantamento de ações/programas de formação desenvolvidos pelo Estado mineiro permitiu identificar o protagonismo da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado de Minas Gerais (EMATER) e da Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (SEAPA) que além de comporem a comissão permanente de Educação do Campo, implementa o Projeto Sanitaristas Mirins, Capacitação de jovens rurais e o Projeto Transformar (CASTRO, 2017). As referidas agências chegaram a promover iniciativas de formação docente em conjunto com a SEE-MG (MINAS GERAIS, 2016c; 2017).

Mas esse paralelo é ainda mais intrigante quando retomamos em Mendonça (2007a) a retórica filantrópica dos Aprendizados e sua dupla função - exercer uma profilaxia social da capital do país e formar a força de trabalho do campo - e olhamos para o objetivo do projeto Transformar (EMATER) – incentivar a permanência do jovem rural no campo e habilitá-los para a implementação de projetos produtivos, com geração e ocupação de renda (CASTRO, 2017) - desenvolvido cem anos mais tarde.

Ademais, o agronegócio, além de disputar no estado estrito seus interesses, intervêm com seus programas de capacitação dentro e fora das escolas mineiras, difundindo o modelo de produção dependente de insumos e estruturado na retórica do empreendedorismo. O curso “A arte de ser adolescente” é um icônico exemplo do alcance e potência dessas empresas em disseminar o modo de ser, pensar e produzir defendido pelo agronegócio. O agradecimento da participante do curso “Educação na adolescência” expressa o nível de confiança das comunidades no SENAR-MINAS, e a promoção de intervenções profundas na subjetividade dos trabalhadores a ponto de redimensionar a maternidade das camponesas.

Essa constatação não minimiza a importante luta empreendida pelos Movimentos Sociais do Campo, que ultrapassando suas especificidades, passaram a elaborar um jeito de fazer educação para a classe trabalhadora de conjunto. Isso proporcionou segundo Molina (2010) o alargamento da consciência dos camponeses, trazendo mudanças em sua percepção como sujeitos de direitos. Contudo, ainda segundo a autora, a ousadia de entrar na disputa da forma e do conteúdo das políticas de Estado e fazê-lo a partir das classes subalternas, implica no provimento de iniciativas em uma instância dominada pela classe dirigente.

Não temos dúvida que a aprovação da Resolução nº 2820/2015 foi e é uma conquista dos movimentos sociais e uma conquista importante, pois chama atenção para a necessidade de pensar a educação na zona rural de Minas Gerais de uma forma diferente. Chama atenção para existência dessas escolas, para as escolas de assentamento, regulamenta seu funcionamento. Transforma a Educação do Campo em pauta política na agenda mineira e destaca sujeitos e trajetórias que não eram mencionados em suas especificidades. Entretanto o “equilíbrio de compromissos” de que falou Gramsci (2001) a afastou da história da luta pela terra, a afastou da reforma agrária, e das várias proposições que haviam sido sistematizadas no Seminário de Educação do Campo ocorrido em 2012. Esse documento precisa ser resgatado e retornar à pauta. O percurso da pesquisa nos fez identificar que temos Diretrizes, mas não temos Educação do Campo institucionalmente.

Vimos que as políticas públicas são resultado dos embates entre frações de classe distintas pela inscrição de seus projetos junto às agências de Estado restrito. No caso de Minas Gerais, não muito diferente do panorama nacional, este embate imprimiu um viés assistencialista nas políticas públicas de Educação do Campo. Isso porque a proposição de “governar para todos” norteou o conjunto das políticas petistas. Ao tratar como igual os desiguais (o que está longe de significar que tenha se estabelecido um tratamento equânime entre camponeses e empresários do agronegócio, mas que é nessa ideia que os discursos governamentais se sustentam) esses governos se eximiram de fazer reforma agrária e atuaram no sentido de pactuar uma formação que viabilizasse a redução de conflitos. Ainda em 2008, Caldart já identificava os problemas dessa lógica:

Na prática, os governos têm combinado políticas focais (importantes) de ampliação do acesso à educação básica e de formação de educadores do campo com a manutenção de políticas de fechamento de escolas ou de retomada de programas alienígenas como o da Escola Ativa, por exemplo. (CALDART, 2008, p. 117).

A meu ver, o fechamento de escolas e a falta de financiamento são sintomas de um projeto que não se contradiz com as Diretrizes aprovadas, pois sua essência é a de uma política focalizada. Além de não terem seu corpo expresso por um decreto ou lei, ao ser apreendida em sua dimensão histórica, seu conteúdo é marcado pelo definhamento da proposta erigida do Seminário realizado pela SEE-MG junto aos movimentos sociais em 2012. Não prevê recursos orçamentários, restringe-se a estabelecer que “poderá buscar recursos” para garantir a estrutura física das escolas, bem como o acesso e a permanência dos estudantes camponeses. Além disso,

indica que deve ser “evitado” o agrupamento de turmas, mas não estabelece mecanismos para restringi-lo. Logo, dialeticamente, o que podemos afirmar é que a promulgação da Resolução nº 2820/2015 representou para os movimentos sociais uma conquista e uma derrota. Enquanto uma “síntese de um amplo diálogo”, uma proposta de todos (leia-se, agronegócio e camponeses), não é de se causar estranhamento que o parecer favorável à sua publicação tenha sido escrito por um deputado formado na Escola Superior de Guerra.

O governo Pimentel, apesar de criticar seu antecessor tucano por ter seguido as diretrizes do Banco Mundial, acaba reiterando os princípios do BM e dos organismos internacionais na medida em que privilegia políticas focalizadas na educação com vistas à redução da pobreza. Ademais, a reivindicação de redução de conflitos no campo feita pelo agronegócio somada ao comprometimento do governo petista com a “agricultura do futuro” (proposta diametralmente oposta à dos movimentos sociais), nos levam a inferir que na verdade as diretrizes constituem-se como estratégia de obtenção do consenso junto à classe trabalhadora do campo sem alterar significativamente as condições do acesso à educação em Minas Gerais.

Concretamente, as Diretrizes acabam por se consolidar como concessão parcial aos camponeses e não como direito. Elas indicam um acordo geral com o Movimento por uma Educação do Campo, mas dissecando os aspectos particulares dos gerais, da totalidade da proposta do MST. Ocorrido também nacionalmente, Caldart (2008) denominou esse processo de “assepsia” política da proposta de Educação do Campo. Os movimentos sociais clamam pela efetiva implementação das Diretrizes de Minas Gerais, mas considerando sua constituição em um governo que pretendeu dialogar com o agronegócio, o que efetivamente significaria sua implementação? Estas não se comprometem com a ampliação de recursos, nem com a consolidação da infraestrutura de estabelecimentos educacionais. O que podemos esperar de um documento que diz valorizar os camponeses, mas não regulamenta medidas para que esta valorização concretamente aconteça?

Além dessa dinâmica, também percebemos perdas, ao apreender o caminho percorrido pelos movimentos sociais da “Pedagogia do Movimento” à “Educação do Campo”, além de localizarmos que esse conceito se encontra em disputa. A elaboração da proposta de Educação do Campo em âmbito nacional, ao contrário do que aponta o MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014), infelizmente sofreu a infiltração dos pressupostos dos organismos internacionais como a UNESCO e UNICEF. Estes defendem uma concepção de formação ancorada nas “pedagogias do aprender a aprender”. Ao mesmo tempo

verificamos a presença de projetos em diferentes cidades e estados da Fundação Telefônica/Vivo e do Instituto Souza Cruz que reivindicam exatamente a mesma terminologia.

Em Minas Gerais localizamos um quantitativo significativo de ações promovidas pelo Sistema S por meio do SENAR que, ainda que não utilize a mesma terminologia, tem sido presença marcante nas escolas e comunidades de Minas Gerais formando os camponeses para que sejam, pensem e ajam de acordo com os pressupostos do empreendedorismo e do agronegócio.

No presente momento, o modelo do agronegócio, ao compreender a importância da educação na construção de sua hegemonia, passa a investir também nessa área, se aproveitando da sua grande inserção e possibilidade de aprovação de políticas públicas, frente ao seu volume de capital e modelo de financiamento de campanhas eleitorais no Brasil. Quando falamos de hegemonia é justamente nos termos de Gramsci (1980) na perspectiva de disputa pelo controle estatal, a disputa de poder através do elemento do convencimento, da guerra de posição na tentativa de ocupar trincheiras, espaços sociais vitais para essa hegemonia (AZEVEDO; SANTOS, 2018, p. 156).

Para vários autores que são referência nos estudos em Educação do Campo (ARROYO, 2007; ANTUNES-ROCHA, 1998; MUNARIM, 2008; HAGE, 2006) o problema social que move a trajetória de constituição de uma educação voltada à emancipação dos camponeses passa pelo caráter “urbanocêntrico” das escolas regulares e na desconsideração dos sujeitos do campo e ausência de políticas que atendam suas especificidades.

Contudo, o resgate histórico das políticas de educação agrícolas refuta essas afirmações. Ainda que o projeto societário e educacional que fundamentou as políticas brasileiras para o meio rural tenha sido o da classe dominante, é errônea a constatação de que inexistiram iniciativas. Desconsiderar esse processo é comprometer análise da conjuntura em que se gesta a Educação do Campo além de apagar todos os movimentos de resistência camponesa às políticas que visavam a formação de sujeitos subalternos no campo. Faz com que a caracterização da aprovação de ações e programas que incorporem indicações abstratas sobre o camponês seja visto como “a abertura de um novo paradigma” (MINAS GERAIS, 2015a, p. 6).

É preciso sepultar a ideia de que a Educação do Campo seja o marco de ações governamentais voltadas especificamente para os camponeses. Não se pode continuar reproduzindo que este seja o mérito da Educação do Campo. Desde o início do século XX a classe dominante executava políticas de formação para os homens e mulheres do campo (MENDONÇA, 2007a). Logo, a nosso ver, a política de Educação do Campo não é e nem pode

ser concebida como uma política de “inclusão”, pois os sujeitos que esta anuncia incluir já eram levados em conta inclusive por estratégias de intervenção internacional advindas do estado estrito, com organizações de “cooperação técnica”, ligadas diretamente ao governo dos EUA (IIAA, ICA, AID, Uson, Aliança para o Progresso, etc) e sociedade civil (Fundação *Kellogs*, *Ford*, etc.). O ineditismo da proposta de Educação do Campo reside em se inspirar e estar imbricada na luta social.

Logo, dissociada da luta por reforma agrária e de seu cunho de classe, em nada se difere da educação rural. Com isso considero que o próprio embate (presente em inúmeros artigos acadêmicos) entre educação rural e Educação do Campo é descaracterizado, quando a classe dominante se apropria deste termo cunhado pelos movimentos sociais. O que deve ser pautado vai além da terminologia, dos métodos, precisa atingir o conteúdo da política e da educação. De nada nos servem papéis que reconheçam um nome se este não honrar e lembrar todos que por ele trabalharam e lutaram.

O valor e a potência de uma proposta educacional advinda dos movimentos sociais, fortalece perspectivas para a construção de outra hegemonia social, e supera o senso comum da imobilidade e incapacidade dos trabalhadores brasileiros, especialmente dos camponeses, ao constituírem-se enquanto sujeitos de sua própria história. Escancara a potência da organização de classe e reafirma a concepção gramsciana de Estado, enquanto palco das disputas no bojo das relações sociais de produção.

O girassol, símbolo da Educação do Campo, representa com fidedignidade sua origem: vem do chão, da terra, da emergência das crianças, mulheres e professoras inseridas em um processo maior de rompimento de cercas. Esta proposta, que mescla a necessidade ao trabalho de leitura e produção em educação surge com uma clara direção: as pedagogias socialistas e o legado freiriano, ideias de um horizonte a ser seguido, atraído pela solar possibilidade de outro mundo possível. No entanto, no solo da terra de negócio, do agronegócio, também brotaram outras forças que se dispuseram a regar o girassol. A Educação do Campo se institucionaliza, com a força de muitas mãos, no Brasil e depois em Minas Gerais, quase sem perceber que o encontro das muitas mãos na verdade se constituía em uma queda de braço. UNESCO e UNICEF, como instituições promotoras, inserem seus princípios, suas práticas e concepções, contaminando, assim como o veneno disfarçado de defensivo agrícola, a semente orgânica da classe.

Neste percurso vimos, que estes organismos não só cumpriram um importante papel para a promoção da reforma de Estado e da educação brasileira, mas para a dissolução da

materialidade de origem da Educação do Campo, já em 1999 nos Cadernos da Coleção por uma Educação Básica do Campo. Nesse sentido, é preciso dizer que o processo de assepsia da política que Caldart (2010) identifica no decorrer da transposição da proposta de Educação do MST em política pública é, na verdade, anterior a esse processo, e se inicia quando o movimento decide concorrer ao prêmio de educação do Banco Itaú em 1995. É preciso que os movimentos sociais reconheçam como um equívoco a incorporação de organismos internacionais na Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Revisitar o conteúdo produzido por essa Articulação e localizar quais referências e discursos promovem avanços para a luta pela Educação do Campo no sentido da “escola diferente” de mãos dadas e firmes com a luta pela Reforma Agrária.

No bojo desses cadernos é possível capturar as disputas por diferentes intelectuais sobre o caráter classista da formação dos sujeitos, identificamos a reivindicação de documentos, como o relatório Jaques Delors, que foram instrumentos das reformas promovidas nos países periféricos na década de 1990. Reformas que, como vimos, foram justificadas pela reestruturação econômica, política e social que significaram o enfraquecimento da perspectiva da universalização dos direitos, expansão de vagas na educação básica e ensino superior de forma precarizada, sem ampliação proporcional de recursos. Documentos que inseriram na formação dos países periféricos a noção da empregabilidade, que é concretamente a responsabilização dos indivíduos pelo fracasso ou sucesso como profissional, a relativização do direito ao emprego. Por mais que os cadernos possuam textos de combate ao sistema como está, a sua materialidade se baseia em uma política conciliatória, em que os movimentos sociais se reuniram e negociaram a Educação do Campo e seu caráter de classe com organismos internacionais.

O discurso das competências e habilidades na educação precisa ser dirimido ou assumido de vez pelos intelectuais da Educação do Campo. Ao nosso ver, essas noções que proporcionaram o ataque à autonomia pedagógica, alimentaram o Estado e a educação de resultados, são incompatíveis com a defesa de uma formação integral, humanista e incoerentes com a perspectiva da emancipação. São incompatíveis com o rompimento das cercas do latifúndio do saber e do agronegócio, estas noções materializam a ideia de educação como formação para o mundo do trabalho. Materializam o modelo de camponês que o “agro” visa formar. Ainda que possam ser utilizados sem essa intencionalidade, o Movimento por Educação do Campo não pode ignorar a essência ético-política desses termos.

Ao mesmo tempo, também avaliamos que os movimento de luta pela terra mobilizaram esforços importantes de retomada da perspectiva classista como a organização do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e os debates e textos desenvolvidos no II ENERA (ainda que este reivindique a Articulação Nacional e afirme a autonomia do MST perante os organismos que compuseram este primeiro fórum). A Educação do Campo precisa estar voltada à a classe trabalhadora do campo, não para fazer dos camponeses empreendedores do “agro”, ou melhor, superexplorados do “agro”. Precisa ter como berço a noção da universalização do direito à terra, a educação, ao saneamento básico.

O caminho da conciliação na Educação do Campo, enfraqueceu as conquistas camponesas em educação, fez desnortear o girassol, fazendo interromper seu crescimento, de modo que se contentasse com a luz de uma estrela qualquer. O esforço aqui empreendido foi olhar para trás e tentar entender que solo é esse em que ocorre a institucionalização da Educação do Campo. Se o horizonte dessa perspectiva de formação é a emancipação humana, precisamos apreender sua manifestação fenomênica, fazer ver além dos olhos as políticas públicas de Educação do Campo, por todos aqueles que fertilizaram o solo da luta com seu suor e com seu sangue. Como fazer para que toda a trajetória e propostas dos movimentos de luta pela terra fertilizem o “chão da escola”? Como fazer brotar as raízes do girassol nos rincões de Minas Gerais? A aprovação das Diretrizes para a Educação do Campo de Minas Gerais não encerrou esta luta, mas certamente abriu um novo patamar para que esta se desenvolva.

É importante lembrar que vivemos hoje uma conjuntura onde o Estado Ampliado incrementa sua capacidade de consenso e a necessidade de coerção:

Nas últimas três décadas verifica-se no país um aumento do interesse empresarial pela educação pública. Mesmo considerando que a participação empresarial na educação no país não é recente, não é possível negligenciar o intenso esforço da classe dominante em se unificar sob uma mesma direção “ético-política”, forjando uma agenda, estratégias, princípios, ou seja, uma concepção de mundo. Neste contexto, duas frentes [‘Frente Social-Liberal’ e ‘Frente Liberal Ultraconservadora’] se formaram no interior da classe dominante desdobrando-se em estratégias com forte apelo, **tanto ao convencimento, afinando-se com a construção de um processo hegemônico, quanto à coerção, apelando aos recursos de violência, incluindo elementos que exasperam a violência simbólica** (LAMOSA, 2018, p. 91, grifo nosso).

Notícias veiculadas já no início de 2019 decretam “O fim do MST”<sup>145</sup>. Em uma rápida busca na internet, aparecem ainda vídeos com o mesmo título. Jair Bolsonaro (PSL) anunciou que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) será presidido pelo general do exército Jesus Corrêa<sup>146</sup>. Em 2018, o candidato eleito conquistou 10 pontos percentuais à frente de seu oponente, Fernando Haddad (PT) e teve sua vitória acompanhada pelo triunfo, nas eleições estaduais, de uma série de candidatos que procuraram ligar seus nomes ao dele, dentre estes o recém-empossado governador de Minas Gerais, Romeu Zema (NOVO). No ano seguinte o movimento é acusado de submeter crianças à “doutrinação ideológica” em um Encontro Nacional de Crianças Sem Terrinha (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2019).

A nomeação do general para presidir o Instituto talvez fosse mais surpreendente se não fizesse parte de um conjunto de medidas que foram tomadas em menos de dois meses de governo em relação à questão agrária. O INCRA voltou a ser subordinado ao Ministério da Agricultura. Memorandos enviados às superintendências do Instituto determinaram a interrupção da compra e demarcação de terras por tempo indeterminado. Além disso, o novo governo<sup>147</sup> refere-se aos Sem Terra constantemente como “invasores de propriedade”.

As eleições de 2018 também trouxeram a mesma tônica para Minas Gerais, que elegeu o empresário Romeu Zema para governador do estado. O candidato que assinou seu compromisso com o movimento “Escola Sem Partido” teve sua campanha foi pautada centralmente no discurso favorável à redução de gastos, privatizações de estatais e terceirização de serviços<sup>148</sup>. Seu programa de governo, no que tange especificamente à questão agrária, apresenta como proposta a ampliação ao acesso à tecnologia e o uso de “defensivos agrícolas”, também conhecidos como agrotóxicos. A reforma agrária é mencionada como uma iniciativa

<sup>145</sup> Há três matérias com o mesmo título “O fim do MST” <https://www.comprerural.com/o-fim-do-mst/>, [https://www.jornaldacidadeonline.com.br/noticias/13291/o-fim-do-mst e https://istoe.com.br/edicao/657\\_O+FIM+DO+MST/](https://www.jornaldacidadeonline.com.br/noticias/13291/o-fim-do-mst-e-https://istoe.com.br/edicao/657_O+FIM+DO+MST/). Acesso em: 14 jul. 2019.

<sup>146</sup> Bolsonaro anuncia general Jesus Corrêa como presidente do INCRA. Para mais informações sobre o assunto: <https://www.folhape.com.br/politica/bolsonaro-anuncia-general-jesus-correa-como-presidente-do-incra/95958/>. Acesso em: 14 jul. 2019.

<sup>147</sup> Cabe aqui um lembrete em relação aos governos anteriores, a saber: Michel Temer (PMDB), fruto do impeachment de sua cabeça de chapa, e o próprio governo de Dilma Roussef (PT). Ao dizer da ofensiva sobre o MST e colocando como marco a ascensão de Bolsonaro, parto de uma comparação em relação ao modo de se fazer política: há uma ofensiva sobre esses movimentos de uma forma mais contundente e clara. Porém seria um erro desconsiderar que Dilma tinha como ministra do Meio Ambiente uma representante do agronegócio (Kátia Abreu) que defendia a criminalização deste movimento, bem como outros aliados dos governos anteriores. A diferença do governo do PSL se dá, portanto, na abertura desse discurso para além dos gabinetes e reuniões fechadas e na transformação do mesmo enquanto um pilar da política de governo.

<sup>148</sup> LIBERDADE AINDA QUE TARDIA. Plano de Governo 2018 (MINAS GERAIS, 2018).

que pouco afeta o combate à desigualdade no campo e ao mesmo tempo onerosa aos cofres públicos.

Diante da crise estrutural do capital, os governos e o empresariado avançam no sentido da retirada de direitos da classe trabalhadora. Expressões dessa movimentação são as reformas trabalhistas da previdência e administrativa. Em Minas Gerais, o governo Zema tem intensificado o fechamento de escolas do campo e da cidade com a justificativa de reduzir gastos. O conjunto desses fatores nos faz crer que este estudo contribua para que compreendamos as lutas, erros e acertos de outrora, para que sejamos capazes de resistir ao desmonte das políticas sociais e fortalecer o combate à criminalização dos movimentos sociais. Acreditamos, assim como o pensador sardo Antônio Gramsci no “pessimismo da razão e no otimismo da vontade” e não devemos abrir mão da perspectiva de defesa e ampliação dos direitos, mesmo no momento em que estes são vendidos à classe trabalhadora como “privilégios”

Concluo este trabalho certa de que não cabem todos nesse latifúndio de riqueza cultural historicamente produzida na luta pela formação dos camponeses e camponesas. Nem todos pela educação, nem tudo pela educação. Porque nossos ancestrais clamam por fome de educação, de justiça, de vida. O sol da nossa classe é a construção, a disputa diária e a caminhada à verdadeira vitória: a materialização de uma profunda transformação social. Concluo saudando e resgatando um trecho do hino do Movimento dos Trabalhadores sem Terra, por traduzir a essência das reflexões aqui desenvolvidas:

Braço erguido ditamos nossa história  
Sufocando com força os opressores  
Hasteemos a bandeira colorida  
Despertemos esta pátria adormecida  
O amanhã pertence a nós trabalhadores!

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. Para uma Conceitualização Alternativa de Accountability em Educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

AGROANALYSIS. O agronegócio é o seguinte: o agronegócio no pós-impeachment. **Agroanalysis**, São Paulo, v. 36, n. 5, p. 4-5, maio 2016. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/agroanalysis/article/viewFile/64673/62553>. Acesso em: 01 fev. 2020.

ALENTEJANO, P. Trabalho no Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 755- 759.

ALENTEJANO, P.; CORDEIRO, T. 80 mil escolas no campo brasileiro foram fechadas em 21 anos. **Brasil de Fato**, 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos>. Acesso em: 07 jan. 2020.

ALMEIDA, F. O STF não vai barrar o golpe porque ele é parte do golpe. **Justificando**, 2016. Disponível em: <http://www.justificando.com/2016/04/29/o-stf-nao-vai-barrar-o-golpe-porque-ele-e-parte-do-golpe/>. Acesso em: 30 jan. de 2020.

ALVES, L. G. (Org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas: Autores Associados, 2009.

ALVES, M. Z.; DAYRELL, J. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2015.

AMARAL, F. A agropecuária pode ser tema de disciplinas em escolas estaduais. **Sistema FAEMG**, 2014a. Disponível em: <http://www.sistemafaemg.org.br/noticias/a-agropecuria-pode-ser-tema-de-disciplinas-em-escolas-estaduaisrzvzq4>. Acesso em: 30 jan. 2020.

AMARAL, F. Agronegócio entrega reivindicações aos candidatos ao governo de Minas. **Sistema FAEMG**, 2014b. Disponível em: <http://www.sistemafaemg.org.br/noticias/agronegocio-entrega-reivindicacoes-aos-candidatos-ao-governo-de-min4zvs65>. Acesso em: 30 jan. de 2020.

AMARAL, F. Educação sanitária tira agroindústria familiar da informalidade e fomenta negócios. **Sistema FAEMG**, 2016. Disponível em: <http://www.faemg.org.br/noticias/educacao-sanitaria-tira-agroindustria-familiar-da-informalidade-e-foeskrz>. Acesso em: 27 fev. 2020.

AMARAL, F. FAEMG e Seapa estudam frentes de ação conjunta. **Sistema FAEMG**, 2015. Disponível em: <http://www.faemg.org.br/noticias/faemg-e-seapa-estudam-frentes-de-ao-conjuntaiqdy84>. Acesso em: 19 fev. 2020.

AMARAL, F. FAEMG recebe candidatos a governador. **Sistema FAEMG**, 2014c. Disponível em: <http://www.senarminas.org.br/noticias/faemg-recebe-candidatos-a-governador4zvs65>. Acesso em: 30 jan. 2020.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARROYO, M. Educação e Exclusão da Cidadania. In: ARROYO, M. **Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo: Cortez, 1995.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2).

ARROYO, M. G.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 5).

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y Estratégias para la Educación.** Washington: World Bank, 1995. Disponível em: <https://documentos.bancomundial.org/es/publication/documents-reports/documentdetail/715681468329483128/prioridades-y-estrategias-para-la-educacion-examen-del-banco-mundial>. Acesso em: 14 jul. 2019.

BARRETO, P. H. Quarenta e quatro países, inclusive o Brasil, participaram da reunião em New Hampshire (EUA): o mundo vivia a ressaca da crise de 1929, seguida da Segunda Guerra Mundial. **IPEA**, 2009. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2247%3Acatid%3D28&Itemid=23](https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2247%3Acatid%3D28&Itemid=23). Acesso em: 20 mar. 2020.

BARROS, L. A.; LIHTNOV, D. D. Reflexões sobre a educação rural e do campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil. **Geographia Meridionalis: Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas**, v. 2, n. 1, p. 20-37, dez. 2016.

BENJAMIN, C. Um projeto popular para o Brasil. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Projeto Popular e Escolas do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2000. p. 10-25. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, caderno n. 3)

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Projeto Popular e Escolas do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, caderno n. 3).

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. A importância do materialismo histórico dialético na formação do educador do campo. **Revista HISTEDBR (online)**, v. 10 n. 38, p. 251-272, 2010.

BIANCHI, Á. O que é um golpe de estado? **Blog Junho**, 2016. Disponível em: <http://blogjunho.com.br/o-que-e-um-golpe-de-estado/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992.

BRANDÃO, M. Políticas de Estado: interesses em disputa. In: DEL ROIO, M. **Aspectos de Gramsci.** Marília: Oficina Universitária, 2009.

BRASIL 247. Estado recebe MST na Cidade Administrativa. **Brasil 247**, 2015. Disponível em: <https://www.brasil247.com/geral/estado-recebe-mst-na-cidade-administrativa>. Acesso em 20 mar. 2020.

BRASIL. **As desigualdades na escolarização no Brasil**: relatório de observação nº 4. 2. ed. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/dilma-vana-rousseff/publicacoes/conselhos/conselho-de-desenvolvimento-e-social/relatorios/as-desigualdades-na-escolarizacao-no-brasil-relatorio-de-observacao-no-4>. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 01 jul. 2019.

BRASIL. Decreto no 59.566, de 14 de novembro de 1966. Regulamenta as Seções I, II e III do Capítulo IV do Título III da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, Estatuto da Terra, o Capítulo III da Lei nº 4.947, de 6 de abril de 1966, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 1966. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Antigos/D59566.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D59566.htm). Acesso em: 01 nov. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 08 maio 2019.

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/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas de campo**: parecer CNE/CEB nº 36/2001. Brasília: MEC, 2001

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 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, 11 abr. 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios. Brasília: MEC, 2005.

BRITISH AMERICAN TOBACCO - BTA Brasil. Agricultura familiar: modelo de produção é tradição centenária e principal pilar da produção de tabaco no Brasil. **Souza Cruz**.

Disponível em:

[http://www.souzacruz.com.br/group/sites/SOU\\_AG6LVH.nsf/vwPagesWebLive/DOAG9FX8?opendocument](http://www.souzacruz.com.br/group/sites/SOU_AG6LVH.nsf/vwPagesWebLive/DOAG9FX8?opendocument). Acesso em: 27 fev. 2019.

CALANZANS, M. J. C. *et al.* Questões e contradições na educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-198.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-51.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 29 maio 2019.

CALDART, R. S. Escola do Campo em Movimento. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, caderno n. 3).

CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (Org.) **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2008. p. 67-86. (Coleção: Por uma Educação do Campo - v. 7).

CALDERANO, M. A.; BARBACOV, L. J.; PEREIRA, M. C. (Orgs.). **O que o Ideb não conta? Processos e resultados alcançados pela escola básica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

CAMPANHA de Mulher. **Home page Macaé Evaristo**. [s.l.]: [s.n.], 2018. Disponível em: <https://campanhademulher.org/macae-evaristo/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

CAMPOS, R. F. **A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental**. 2002. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CANAL RURAL. Especialistas descobrem “relógio interno” do girassol. **Canal Rural**, 2016. Disponível em: <https://www.canalrural.com.br/noticias/especialistas-descobrem-relogio-interno-girassol-63430/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

CARDOSO JUNIOR, W. S. **Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó**. 2009. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CASTRO, F. T. Juventude rural e as contribuições do Projeto Transformar de capacitação de jovens rurais no sul de Minas Gerais (2006-2013). **Revista Em Extensão**, v. 15, n. 2, p. 9-40, fev. 2017.

CENTRAIS e movimentos sociais se reúnem com Pimentel. **Home page Jô Moraes**, [s.l.]: [s.n.], 2014. Disponível em: <http://www.jomoraes.com.br/campanha/?p=241>. Acesso em: 14 fev. 2019.

CIAVATTA, M. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

COLIGAÇÃO MINAS PRA VOCÊ. Propostas e Diretrizes para o Programa de Governo Fernando Pimentel (2015-2018). Belo Horizonte: [s.n.], 2014.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA - CPT/MG *et al.* Pastorais Sociais de Minas Gerais enviaram 42 reivindicações ao governador eleito. **Articulação Nacional de Agroecologia**, 2018. Disponível em: <http://agroecologia.org.br/2018/12/19/pastorais-sociais-de-minas-gerais-enviaram-42-reivindicacoes-ao-governador-eleito/>. Acesso em: 14 fev. 2019.

COORDENAÇÃO DO SETOR DE EDUCAÇÃO. **II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - ENERA: textos para estudo e debate: boletim da educação número 12**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2014.

COSTA R. F.; COSTA G. C. Pobres no Campo, Ricos na Cidade? Uma Análise Multidimensional da Pobreza. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 54, n. 3, p. 537-560, jul./set. 2016.

COSTA, A. C. B.; SILVA, A. C. B.; RODRIGUES, R. L. Formação social brasileira e dominação burguesa: raízes dos embates em torno da educação escolar. In: RODRIGUES, R. L. (Org.). **Educação Escolar no Século XXI**. Editora UFJF, Juiz de Fora, 2013. p. 48-62.

COSTA, J. R. Educação do Campo no Brasil: entre o ideário e o real. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 9., 2017, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2017. v. 1. p. 1179-1188. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/IXCOPEHE.pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

CRUZ, V. S. **O consenso de Washington e suas reformas para a América Latina**. 2004. 60 f. Monografia (Graduação em Economia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

D'AGOSTINI, A.; VENDRAMINI C. R. Educação do Campo ou educação da classe trabalhadora? A perspectiva do empresariado, do estado e dos movimentos sociais organizados. **Revista Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 299-322, jul./dez. 2014.

DEISTER, J. Cresce o número de escolas fechadas no campo no Brasil. **Brasil de Fato**, 2018. Disponível em: <https://www.brasildefatorj.com.br/2018/02/09/cresce-o-numero-de-escolas-fechadas-no-campo-no-brasil>. Acesso em: 20 fev. 2020.

DUARTE, L. C. A Escola Superior de Guerra e o discurso democrático. **Diálogos (Maringá online)**, v. 18, n. 1, p. 147-172, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305531755008.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 44, abr. 1998.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, N.; GAMA, C. N. Concepção de currículo em Demerval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface (Botucatu online)**, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/v21n62/1807-5762-icse-1807-576220160922.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. L. C. (Org.). **A dialética do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015. p. 13-30.

ESTADÃO. Veja o histórico de ações do MST durante o governo Lula. **Estadão**, 2009. Disponível em <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,veja-o-historico-de-acoes-do-mst-durante-o-governo-lula,457224>. Acesso em: 22 mar. 2020.

ESTADO DE MINAS. Pimentel anuncia secretariado e gestores das estatais mineiras. **Estado de Minas**, 2015. Disponível em: [https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2014/12/30/interna\\_politica,603680/pimentel-anuncia-secretariado-e-gestores-das-estatais-mineiras.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2014/12/30/interna_politica,603680/pimentel-anuncia-secretariado-e-gestores-das-estatais-mineiras.shtml). Acesso em: 12 abr. 2020.

EXCLUIR. In: **DICIONÁRIO Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2021. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/excluir/>. Acesso em: 03 nov. 2019.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Educação do campo. **Revista de Educação Popular**, v. 16, n. 1, p. 22-37, jun. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/35092/>. Acesso em: 03 nov. 2019.

FALLEIROS, I. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção de uma nova cidadania. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FALLEIROS, I.; MELO, M. de P. Reforma da Aparentagem Estatal: Novas Estratégias de Legitimação Social. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

FEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS - FAEMG. **Atuação em Minas**. Belo Horizonte, FAEMG, [2020]. Disponível em: <http://www.sistemafaemg.org.br/Conteudo.aspx?Code=82&Portal=3&ParentCode=81&ParentPath=None&ContentVersion=R>. Acesso em: 27 fev. 2020.

FEDERAÇÃO DA AGRICULTURA E PECUÁRIA DO ESTADO DE MINAS GERAIS - FAEMG. **O que é o Sistema FAEMG**. Belo Horizonte, FAEMG, [2020]. Disponível em: <http://www.faemg.org.br/o-que-e-sistema-faemg>. Acesso em: 01 fev. 2020.

FERNANDES, B. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2006.

FERNANDES, T. W. P. Regime de Colaboração: o contexto histórico das ações e das práticas em Educação. **Revista Educação em Foco**, v. 17, n. 3, p. 153-176, nov./fev. 2012/2013.

FIGUEIREDO, E. S. A. *et al.* Financiamento da Educação do Campo. In: TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. L.; ESCOBAR, M. O. (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: UFBA, 2009. Disponível em: [http://www2.faced.ufba.br/educacampo/cadernos\\_didaticos/caderno\\_didatico\\_sobre\\_educa\\_campo](http://www2.faced.ufba.br/educacampo/cadernos_didaticos/caderno_didatico_sobre_educa_campo). Acesso em: 09 maio 2019.

FIGUEIREDO, L. O. Choque de Gestão e estado de Exceção: breve análise das políticas da reforma em Minas gerais. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal, 2013. p. 1-16. Disponível em: [http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364823906\\_ARQUIVO\\_CHOQUEDEGESTAOEESTADODEEXCECAO-ANPUH.pdf](http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364823906_ARQUIVO_CHOQUEDEGESTAOEESTADODEEXCECAO-ANPUH.pdf). Acesso em: 05 maio 2019.

FOERSTE, E.; SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; DUARTE, L. M. S. (Orgs.). **Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo**. Vitória: PPGE/ UFES, 2008. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 6).

FOLADORI, G. O metabolismo com a natureza. **Crítica Marxista**, n. 12, p. 105-117, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/>. Acesso em: 27 mar. 2019

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - FONEC. **Nota técnica sobre o Programa Escola Ativa**. Brasília: GEPEC, 2011. Disponível em: [www.gepec.ufscar.br](http://www.gepec.ufscar.br). Acesso em: 18 maio 2019.

FRAZÃO, F. Governador de MG é vaiado ao entregar medalha a líder do MST. **Veja**, 2015. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/governador-de-mg-e-vaiado-ao-entregar-medalha-a-lider-do-mst/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FRENTE PARLAMENTAR DA AGROPECUÁRIA. História da FPA. **Frente Parlamentar da Agropecuária**, 2020. Disponível em: <https://fpagropecuaria.org.br/historia-da-fpa/>. Acesso em: 02 fev. 2020.

FRIGOTTO, G. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Pedagogia das Competências. In: RAMOS, M. **Dicionário da Educação Profissional em**

**Saúde.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 02 fev. 2021.

G1 MG. Fernando Pimentel (PT) é eleito governador de Minas Gerais. **G1 MG**, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/eleicoes/2014/noticia/2014/10/fernando-pimentel-pt-e-eleito-governador-de-minas-gerais.html>. Acesso em: 09 maio 2019.

GARCIA, D.; MARIE, M. Servidores da educação de Minas protestam em Ouro Preto. **G1 MG**, 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2015/04/protesto-marca-entrega-da-medalha-da-inconfidencia-em-ouro-preto.html/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

GARCIA, R. M. C. Para além da “inclusão” crítica às políticas educacionais contemporâneas. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.

GEWIRTZ, S. Alcançando o sucesso? Reflexões Críticas sobre a agenda para a educação da “Terceira Via” do New Labour. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 121-139, jan./jun. 2002.

GOULART, F. M.; PREVITALI, F. S. Educação e Desenvolvimento Rural: Projovem campo – saberes da terra no contexto do PDE 2007. **Laplage em Revista**, v. 1, n. 2, p. 93- 106, maio/ago. 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. México: Editora Era, 1984.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

GROBA, P. Aprovada PEC que padroniza termo 'pessoas com deficiência' na Constituição. **Portal do Senado**, 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/senado-aprova-pec-que-padroniza-referencia-de-pessoas-com-deficiencia-na-constituicao>. Acesso em: 11 abr. 2020.

HACKBARDT, G. Educação do Campo, uma trincheira de luta no Norte de Minas Gerais. **MST**, 2017. Disponível em: <https://mst.org.br/2017/09/11/educacao-do-campo-uma-trincheira-de-luta-no-norte-de-minas-gerais/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

HAGE, S. A. M.; CRUZ, C. R. Protagonismo, Precarização e Regulação como referências para análise das Políticas e Práticas em Educação do Campo. **Revista Agricultura Familiar: Pesquisa, Formação e Desenvolvimento**, v. 11, n. 1, p. 173-186, jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/agriculturafamiliar/article/view/4684>. Acesso em: 11 fev. 2021.

HOELLER, S. C. Caminhos e descaminhos da educação rural e os desafios da educação do (no) campo. In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, 9., 2017, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: EDUFU, 2017. v. 1. p. 1169-1178.

HORÁCIO, A. S. **Licenciatura em Educação do Campo e Movimentos Sociais: análise do curso da Universidade Federal de Minas Gerais.** 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa/MG, 2015.

JESUS, S. M. S. A. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. IN: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília: Articulação Nacional, 2004. p. 109-127. (Coleção Por uma Educação do Campo),

KOLING, E. J.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo.** Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 1).

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 4).

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo.** Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

KONDER, L. **O que é dialética?** 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

LAMOSA, R. C. A. **Educação e Agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas.** Curitiba: Appris, 2016.

LAMOSA, R. C. A. Todos pela Educação? A Ofensiva Empresarial no Interior do Estado Ampliado. In: SIMPÓSIO ESTADO E PODER: ESTADO AMPLIADO, 10., 2018, Niterói. **Anais [...].** Niterói: Núcleo de Pesquisa sobre Estado e Poder no Brasil, 2018. p. 91-107

LAVOURA, T. N. **Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas acerca da educação escolar e da emancipação humana.** 2013. 352 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 2013.

LEINEKER, M. S. L.; ABREU, C. B. M. A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934. In: ANPED Sul - Seminário de Pesquisa da Região Sul, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais [...].** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012, p. 1-13. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1772/79>. Acesso em: 16 dez. 2019.

LEITE, D. Itaobim aprende sobre Educação na Adolescência. **Portal Sistema FAEMG,** 2018. Disponível em: <http://www.sistemafaemg.org.br/Noticia.aspx?Code=15605&Portal=3&PortalNews=3&ParentCode=103&ParentPath=None&ContentVersion=R>. Acesso em: 01 fev. 2020.

LEITE, P. S. Assentamento Rural. In: CALDART, R.S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 110-113.

LEITE, S. C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, K. R. S.; MARTINS, A. S. Pressupostos, Princípios e Estratégias. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia no Brasil: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 43-68.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. **Capitalismo Dependente, Autocracia Burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes**. São Paulo: Institutos Avançados da Universidade de São Paulo, [2013?]. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

MACIEIRA, A. P. A atual conjuntura política do Brasil após golpe de 2016 e os resultados para os direitos sociais. **Revista Transversal**, v. 14, p. 1-10, 2019. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20190718164356.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MANCEBO, D. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 875-892, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017176927.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MARSCHNER, W. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. **Revista Interações**, v. 12, n. 1, p. 41-52, jan./jun. 2011.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: UFJF, 2009a.

MARTINS, A. S. Estado e Políticas Sociais: elementos para análises. In: MARTINS, A. S.; SOUZA, E. S.; LOPES, M. J. (Orgs.) **Megaeventos esportivos no Brasil: reflexões críticas para o trabalho educativo**. Campinas: Pontes, 2016. p. 15-40.

MARTINS, A. S. Sociabilidade neoliberal. In: PEREIRA, I.; LIMA, J. C. F. (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Escola Politécnica e Saúde Joaquim Venâncio; FIOCRUZ, 2009b.

MARTINS, J. S. **A imigração e a crise do Brasil agrário**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1975.

MARTINS, J. S. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARTINS, J. S. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1980.

MARTINS, J. S. **O cativo da terra**. 2. ed. São Paulo: LECH, 1981.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 98-110, mar. 2000.

MELO A. A. S. Os Organismos Internacionais na Condução de um Novo Bloco Histórico. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MENDONÇA, S. R. **Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos**. Rio de Janeiro: Vícios de Leitura; FAPERJ, 2007a.

MENDONÇA, S. R. Estado e políticas públicas: considerações político-conceituais. **Outros Tempos**, v. 1, n. esp. p.1-12, 2007b.

MENDONÇA, S. R. O Estado Ampliado como Ferramenta Metodológica. **Marx e o Marxismo**, v. 2, n. 2, p. 27-43, jan./jul. 2014.

MENDONÇA, S. R. **O Ruralismo Brasileiro**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MENDONÇA, S. R. Pesquisando com Gramsci: sugestões metodológicas. In: MENDONÇA, S. R.; LAMOSA, R. C. A. (Orgs.) **Gramsci e a pesquisa histórica**. Curitiba: Appris, 2018. p. 7-24.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Aprovado Plano de Enfrentamento da Pobreza no Campo**. Belo Horizonte: ALMG, 2018a. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2018/12/12\\_plenario\\_combate\\_pobrez\\_a.html](https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2018/12/12_plenario_combate_pobrez_a.html). Acesso em: 02 fev. 2020.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Indicados para conselho defendem valorização do professor. **Assembleia Legislativa de Minas**, 2014. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2014/09/24\\_sabatina\\_comissao\\_especial\\_cee.html](https://www.almg.gov.br/acompanhe/noticias/arquivos/2014/09/24_sabatina_comissao_especial_cee.html). Acesso em: 02 fev. 2020.

MINAS GERAIS. Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Decreto nº 45.536, de 27 de janeiro de 2011. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 2011a. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova-min.html?tipo=Dec&num=45536&ano=2011>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Decreto nº 46.218, de 15 de abril de 2013. Cria a Comissão Permanente de Educação no Campo em Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 16 abr. 2013. p. 1 Col. 2. 2013b.

MINAS GERAIS. Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE - para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 27 dez. 2018. p. 2, col. 1. 2018b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Conselho destaca educação na Agenda Estratégica da agricultura mineira**. Belo Horizonte: SEAPA, 2014b. Disponível em: <http://www.agricultura.mg.gov.br/index.php/institucional/55-conteudo/noticias/2876-conselho-destaca-educacao-na-agenda-estrategica-da-agricultura-mineira>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Governo de Minas Gerais. **Território Norte elege suas prioridades na segunda etapa dos Fóruns Regionais de Governo.** Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Governo de Minas Gerais, 2015m. Disponível em: <http://www.governo.mg.gov.br/Noticias/Detalhe/4653>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estadual de Educação. **Orientação conjunta SB-SG nº 01/2009.** Divulga orientações referentes à implantação do Programa Educacional ProJovem Campo – Saberes da Terra – Saberes de Minas. Belo Horizonte, SEE/MG, 2009b. Disponível em: <http://amreecv.blogspot.com/2012/03/secretaria-de-estado-de-educacao.html>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Cerca de 500 gestores escolares debatem a educação do campo a partir de hoje.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2013a. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/5313-cerca-de-500-gestores-escolares-debatem-a-educacao-do-campo-a-partir-de-hoje>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Comissão Permanente de Educação do Campo conclui ‘Proposta de Diretrizes para Educação do Campo’.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2014a. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/6556-comissao-permanente-de-educacao-do-campo-conclui-proposta-de-diretrizes-para-educacao-do-campo>. Acesso em 10/09/2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes para a Educação do Campo do Estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2015a.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Educação do Campo entrega relatório final de políticas pedagógicas para aprovação da secretária.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2012a. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/3696-educacao-do-campo-entrega-relatorio-final-de-politicas-pedagogicas-para-aprovacao-da-secretaria>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Educação do Campo: Formação básica aliada à qualificação profissional são temas de encontro promovido pela Secretaria.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2012b. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/3759-educacao-do-campo-formacao-basica-aliada-a-qualificacao-profissional-sao-temas-de-encontro-promovido-pela-secretaria>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Educadores da rede estadual participam de curso de capacitação sobre educação no campo.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2009a. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/1549-educadores-da-rede-estadual-participam-de-curso-de-capacitacao-sobre-educacao-no-campo>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Encontro na UFMG debate as especificidades da educação do campo.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2015b. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7230-encontro-na-ufmg-debate-as-especificidades-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 15 ago. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Gestores expõem experiências e contribuem para uma política de educação do campo em Minas Gerais.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2013c. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/5320-gestores-expoem-experiencias-e-contribuem-para-uma-politica-de-educacao-do-campo-em-minas-gerais>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Governador Antonio Anastasia sanciona o Plano Decenal de Educação de Minas Gerais.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2011b. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/1741-governador-antonio-anastasia-sanciona-o-plano-decenal-de-educacao-de-minas-gerais-para-o-periodo-20102020>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Governo de Minas cria comissão permanente para a educação do campo no Estado.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2013d. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/4557-governo-de-minas-cria-comissao-permanente-para-a-educacao-do-campo-no-estado>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Grupo de trabalho discute a educação no campo no estado de Minas Gerais.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2012c. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/2633-grupo-de-trabalho-ira-discutir-a-educacao-no-campo-no-estado-de-minas-gerais>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Grupo de Trabalho Educação do Campo ganha página no portal da Secretaria.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2012d. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/3016-grupo-de-trabalho-educacao-do-campo-ganha-pagina-no-portal-da-secretaria>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Grupo de trabalho debate qualidade da educação do campo em Minas Gerais.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2011c. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/2207-grupo-de-trabalho-analisa-a-educacao-do-campo-em-minas-gerais>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **I Seminário de Educação do Campo: propostas de diretrizes para Minas Gerais.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2012e. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2012/Outubro2012/relatorio-do-grupo-de-trabalho-de-educacao-no-campo.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Inscrições abertas para III Encontro Mineiro de Educação do Campo.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2015c. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7194-inscricoes-abertas-para-iii-encontro-mineiro-de-educacao-do-campo>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Minas Gerais elabora diretrizes para a Educação do Campo.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2015d. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/6919-minas-gerais-elabora-diretrizes-para-a-educacao-do-campo>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Resolução SEE nº 2.820, de 11 de setembro de 2015. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de

Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 2015e. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Diretrizes%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20do%20Estado%20de%20Minas%20Gerais.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Resolução SEE nº 3.676, de 05 de janeiro de 2018. Estabelece critérios e define procedimentos para inscrição e classificação de candidatos a designação para o exercício das funções públicas das escolas em áreas de assentamentos, na Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado da Educação. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 09 jan. 2018d. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3676-18-r.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. Resolução SEE nº 3.019, de 15 de julho de 2016. Dispõe sobre participação de professores de escolas do campo da Secretaria de Estado de Educação - SEE em cursos de licenciatura de educação no campo. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, 16 jul. 2016a. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/3019-16-r.pdf>. Acesso em 01 nov. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Secretaria de Educação lança o Portal Escola Interativa**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2017. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8624-secretaria-de-educacao-lanca-o-portal-escola-interativa>. Acesso em 10 jan. 2020.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Secretária e representantes de movimentos se reúnem para discutir a educação do campo**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015i. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/6744-secretaria-e-representantes-de-movimentos-se-reunem-para-discutir-a-educacao-do-campo>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Secretária Macaé Evaristo assina documento com diretrizes da Educação do Campo**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015h. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7045-secretaria-macae-evaristo-assina-documento-com-diretrizes-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Secretaria marca presença em encontro que discute os desafios da Educação do Campo**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015f. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7186-secretaria-marca-presenca-em-encontro-que-discute-os-desafios-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Secretaria marca presença no 3º Festival da Juventude Rural de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2015g. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/6812-secretaria-marca-presenca-no-3-festival-da-juventude-rural-de-minas-gerais>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Secretaria realiza primeira reunião de 2016 da Comissão Permanente de Educação do Campo**. Belo Horizonte: SEE/MG, 2016b. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7984-secretaria->

realiza-primeira-reuniao-de-2016-da-comissao-permanente-de-educacao-do-campo. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Secretária recebe representantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2015j. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/6920-secretaria-recebe-representantes-do-movimento-dos-trabalhadores-rurais-sem-terrao>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Secretária se reúne com representantes do Ministério Público e do Sindicato dos Profissionais de Especialistas em Educação.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2015k. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/6754-secretaria-se-reune-com-representantes-do-ministerio-publico-e-do-sindicato-dos-profissionais-de-especialistas-em-educacao>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Seminário discute as diretrizes de trabalho para a educação no campo.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2012f. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/3072-seminario-discute-as-diretrizes-de-trabalho-para-a-educacao-no-campo>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Seminário marca o início das ações do Programa Escola da Terra em Minas Gerais.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2015l. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/7168-seminario-marca-o-inicio-das-acoes-do-programa-escola-da-terra-em-minas-gerais>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Síntese do currículo de Ana Lúcia Almeida Gazzola.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2012g. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/2901-curriculo-ana-lucia>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre promove, no Campus Inconfidentes do Instituto Federal Sul de Minas, encontro de educação do campo.** Belo Horizonte: SEE/MG, 2016c. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/8194-superintendencia-regional-de-ensino-de-pouso-alegre-promove-no-campus-inconfidentes-do-instituto-federal-sul-de-minas-encontro-de-educacao-do-campo>. Acesso em: 10 set. 2019.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação. **Transição de Governo: Relatórios setoriais Secretaria Estadual de Educação (SEE).** Belo Horizonte: SEE/MG, 2018c. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/sites/default/files/transicao-governamental/Sistema%20Operacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o/Documento%20de%20Transi%C3%A7%C3%A3o%20-%20SEE.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

MITIDIERO JUNIOR, M. A. Violência no campo brasileiro em tempos de golpe. **Boletim Dataluta**, n. 114, p. 1-23, jun. 2017. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/6artigodomes\\_2017.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/artigodomes/6artigodomes_2017.pdf). Acesso em: 20 fev. de 2020.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa II: questões para reflexão.** Brasília: MDA; MEC, 2010.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. Avanços e Desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, M. C; JESUS, S. M. S. A. **Por uma educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, 2004. p. 109-127

MOLINA, M.C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MOREAU D. C. S. **Estratégias de comunicação da indústria de agrotóxicos no Brasil.** 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

MOREIRA, A. F. B. A qualidade e o currículo na escola básica brasileira. Conferência de encerramento apresentada no V Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Porto, Portugal, junho de 2010. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MOTTA, M.; ESTEVES C. L. **Ligas Camponesas:** história de uma luta (des) conhecida. [s.l.]: [s.n.], 2016. Disponível em: <https://silo.tips/downloadFile/ligas-camponesas-historia-de-uma-luta-des-conhecida-marcia-motta-carlos-leandro>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. **Dossiê MST Escola:** documentos de estudos 1990-2001: São Paulo: MST, 2005. (Caderno de Educação n. 13. Edição Especial).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. Programa Agrário do MST - Lutar, Construir Reforma Agrária Popular! In: **Boletim da Educação: II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA.** São Paulo: MST, 2014. (Caderno de Educação n. 12 Edição Especial).

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. Em Minas, Sem Terra trancam rodovia e exigem Reforma Agrária. **MST**, 2015. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/03/11/em-minas-sem-terra-trancam-rodovia-e-exigem-reforma-agraria/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. Minas: maior bancada ruralista do Congresso tem 26 integrantes tentando reeleição. **MST**, 2018. Disponível em: <https://mst.org.br/2018/10/05/minas-maior-bancada-ruralista-do-congresso-tem-26-integrantes-tentando-reeleicao/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA - MST. MST repudia ataque da Record contra as crianças Sem Terrinha. **MST**, 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/02/11/mst-repudia-ataque-da-record-contra-as-criancas-sem-terrinha/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/canguaretama/observatorio-da-diversidade/banco-de>

monografias-sobre-a-diversidade/educacao-do-campo-no-cenario-das-politicas-publicas-na-primeira-decada-do-seculo-21/at\_download/file. Acesso em: 21. jan. 2020.

MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. GT 3: Movimentos sociais e educação. In: Reunião Anual da Anped, 31., 2008, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2008. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt03-4244-int.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2018.

MUNIZ, J. Resistir para Existir. In: Comissão Pastoral da Terra Nordeste. **Poeta camponês João Muniz tem versos publicados na Itália**. Disponível em: [https://www.cptne2.org.br/?option=com\\_content&view=article&id=2687:poeta-campones-joao-muniz-tem-versos-publicados-na-italia&catid=2:noticia&Itemid=29&fontstyle=f-larger](https://www.cptne2.org.br/?option=com_content&view=article&id=2687:poeta-campones-joao-muniz-tem-versos-publicados-na-italia&catid=2:noticia&Itemid=29&fontstyle=f-larger). Acesso em: 15 mar. 2019.

NASCIMENTO, C. Godoy do. Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível? **Travessias**, v. 3, n. 3, p. 178-198, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3450/2744>. Acesso em: 17 out. 2019.

NAVARRO, P. Curtas e finas. **O Tempo**, 2009. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/opiniaopaulo-navarro/curtas-e-finas-1.218232>. Acesso em: 20 fev. de 2020.

NEVES, L. M. W.; SANT’ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a ova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p.19-39.

NEVES, L.M.W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005

PORTAL BRASIL CONTEMPORÂNEO. Novos Encontros: Estratégia de Enfrentamento da Pobreza no Campo. **Portal Brasil Contemporâneo**, 2017. Disponível em: <http://minas.portalbrasilcontemporaneo.com.br/verbete/novos-encontros-estrategia-de-enfrentamento-da-pobreza-no-campo/>. Acesso em: 17 out. 2019.

O ANTAGONISTA. Bolsonaro quer classificar ato do MST e MTST como terrorismo. **O Antagonista**, 2019. Disponível em: <https://www.oantagonista.com/brasil/bolsonaro-quer-classificar-atos-mst-e-mtst-como-terrorismo/>. Acesso em: 14 jul. 2019.

OLIVEIRA, D. M. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais**. 2008. 323 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2008.

OLIVEIRA, D. M. *et al.* Alfabetização no Tempo Certo: formando professores para o consenso. JORNADAS NACIONALES SOBRE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: CURRÍCULO, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS EM CONTEXTO(S). 6., 2011, Buenos Aires, **Anais [...]**. Buenos Aires: Facultad de Humanidades, Univerisidad Nacional de Mar Del Plata, 2011.

OLIVEIRA, D. M. *et al.* Cadernos de boas práticas: o passo a passo para a formação dos profissionais da escola mineira. In: OLIVEIRA, D. M. (Org.). **Formação continuada de professores: contribuições para o debate**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2016. p. 39-54.

OLIVEIRA, D. M. *et al.* **Políticas de Formação Continuada de Professores do Estado de Minas Gerais**: Magistra, a escola da escola: relatório final de pesquisa (BIC/UFJF 2012/2013). Juiz de Fora: UFJF, 2013.

OLIVEIRA, D. M. Políticas de formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D. M. (Org.). **Formação continuada de professores**: contribuições para o debate. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2016. p. 29-38.

OLIVEIRA, D. M.; GUEDES, L. F. S. Retomando o desafio: a formação continuada dos professores mineiros. In: OLIVEIRA, D. M.; RABELLO, S. H. S. (Orgs.). **Formação de professores**: políticas e processos. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2016. p. 17-36.

OLIVEIRA, E. C. **Os processos de formação na educação de jovens e adultos**: a “panha” dos girassóis na experiência do PRONERA MST/ES. 2005.172 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, P. C. F. **Extensão rural e interesses patronais no Brasil**: uma análise da Associação Brasileira de Crédito e Assistência Rural - ABCAR (1948-1974). 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós Graduação em História do Departamento de História, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.

PACHECO, J. A.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar**, n. 18, p. 185-199, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a11.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

PIERRY, F. Governos do PT destinaram mais crédito e dinheiro aos pobres? Não é bem assim. **Gazeta do Povo**, 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/politica/republica/governos-do-pt-destinaram-mais-credito-e-dinheiro-aos-pobres-nao-e-bem-assim-1chl8z8x7yetywpaty932ub8/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

PIMENTEL defende pesquisa e inovação para “agricultura do futuro”. **Home page Margarida Salomão**, [s.l.]: [s.n.], 2014. Disponível em: <http://margaridasaloma.com.br/pimentel-defende-pesquisa-e-inovacao-para-agricultura-futuro/>. Acesso em: 12 abr. 2020.

REDE MAIS TV. Sanitaristas mirins do IMA. **Rede Mais Tv**, 2019. Disponível em: <https://redemais.tv.br/posts/sanitaristas-mirins-do-ima>. Acesso em: 05 fev. 2020.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, E. N. **Das práticas educativas às políticas públicas**: tramas e artimanhas pela educação do campo. 2013. 326 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROCHA, M. C. VIANNA, I. L. As eleições presidenciais de 2010 e 2014 no Brasil: do voto petista ao antipetista. In: ENCONTRO DA ABCP, 10., 2016, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Ciência Política, 2016. Disponível em: <https://cienciapolitica.org.br/system/files/documentos/eventos/2017/04/eleicoes-presidenciais-2010-e-2014-brasil-petismo-ao.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2020.

RODRIGUES, J. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação brasileira. **Revista Trabalho e Educação**, v. 2, n. 2, p. 215-230, ago./dez. 1997.

ROMERO, D.; ANDREASSY, Ê.; GODEIRO, N. **Os motivos da revolta popular: um balanço crítico do governo do PT**. São Paulo: ILAESE, 2014.

ROSENO, S. M. **Escavador**, 2020. Disponível em: <https://www.escavador.com/sobre/4233462/sonia-maria-roseo>. Acesso em: 13 fev. 2020.

ROSENO, S. M. **O Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Pedagogia da Terra e a especificidade da Formação dos Educadores e Educadoras do Campo de Minas Gerais**. 2010. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

RUMMERT, S. M. **Gramsci, trabalho e educação: jovens e adultos pouco escolarizados no Brasil Actual**. Lisboa: Cadernos Sísifo Educa, 2007.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C. Políticas de educação superior no campo. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA; MEC, 2010. p. 74-83. (Série NEAD Debate, 20).

SANTOS, C. A. (Org.). **Por uma Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. (Caderno 7).

SANTOS, C. F. **O “aprender a aprender” na formação dos professores do campo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, E. C. G.; SILVA, I. M. S. Políticas Públicas para Educação do Campo: revisando as implementações do Sistema Nacional para Formação de Educadores. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E TRABALHO, 6., 2011, Marília, **Anais [...]**. Marília: Redes de Estudo e Trabalho, 2011. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/elisetecristinasantoseirizeldamarinsdesouzaesilva.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SANTOS, P.; VINHA J. F. S. C. Educação do/no campo: uma reflexão da trajetória da educação brasileira. In: SIMPÓSIO SOBRE REFORMA AGRÁRIA E QUESTÕES RURAIS TERRA, TRABALHO E LUTAS NO SÉCULO XXI: PROJETOS EM DISPUTA, 8., 2018, Araraquara. **Anais [...]** Araraquara: Nupedor, 2018. Disponível em: [https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor\\_2018/10/12\\_Patricia\\_Santos.pdf](https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2018/10/12_Patricia_Santos.pdf). Acesso em: 19 jan. 2020.

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>. Acesso em: 05 fev. 2020.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, 2007a.

SENAR MINAS. Senar Minas A escola da terra, 2019. Folder programas e cursos e programas. **Senar Minas**, 2019. Disponível em: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1Q\\_\\_9kTCoyEJ:www.sistemaafaemg.org.br/Conteudo.aspx%3FCode%3D19159%26fileDownload%3DTrue%26Portal%3D3%26ParentCode%3D12%2520target%3D+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1Q__9kTCoyEJ:www.sistemaafaemg.org.br/Conteudo.aspx%3FCode%3D19159%26fileDownload%3DTrue%26Portal%3D3%26ParentCode%3D12%2520target%3D+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br). Acesso em: 10 fev. 2020.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427-446, jan. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 22 mar. 2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA JÚNIOR, A. F.; BORGES NETTO, M. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, Caderno temático Cultura e Educação do Campo, v. 2, n. 3, p. 45-60, nov. 2011.

SILVA, A. C. O. **Educação no campo e trabalho: um estudo das escolas rurais de Uberlândia-MG**. 2011. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

SILVA, L. *et al.* Educação do campo em Minas Gerais-Sua história e desafios. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia, **Anais [...]**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006, p. 2543-2552.

SILVA, M. Após 13 anos, famílias correm risco de despejo do Acampamento Nova Vida, em MG. **MST**, 2015. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/01/26/apos-13-anos-familias-correm-risco-de-despejo-do-acampamento-nova-vida-em-mg/>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, T. T. Neoliberalismo, qualidade total e educação: a “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 9-29.

SOARES, S. B. V. Estado e Educação do campo: a influência dos organismos internacionais na elaboração de políticas públicas educacionais para o campo brasileiro. **Revista Inter Ação**, v. 43, n. 1, p. 240, 2018.

SOARES, S. B. V. **Trabalho, educação do campo e emancipação, da ideologia à materialidade**: Uma análise do processo de institucionalização da Educação do Campo. 2015 121 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós Graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SOUZA, D. D. L. Estado, movimentos sociais e escola pública do campo. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 8., 2012, Marília. **Anais [...]**. Marília: UNESP, 2012. v. 1.

SOUZA, M. A.; BELTRAME, S. A. B. Educação do Campo, movimentos sociais e políticas públicas. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

STEDILE, J. P. A ofensiva das empresas transnacionais sobre a agricultura. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA VIA CAMPESINA, 5., 2008, Maputo, **Anais [...]**. Maputo, Moçambique: La Vía Campesina, 2008.

TAFFAREL, C. N. Z.; SANTOS JUNIOR, C. L. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Docentes para a Escola do Campo. **Educação & Realidade (online)**, v. 41, n. 2, p. 429-452, 2016. Acesso em: 02 maio 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000200429&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362016000200429&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 13 fev. 2020.

TRIGINELLI, P. Anastasia anuncia que deixa governo para cuidar da campanha de Aécio. **G1 MG**, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/minas-gerais/noticia/2014/03/anastasia-anuncia-que-deixa-governo-para-cuidar-da-campanha-de-aecio.html>. Acesso em: 22 mar. 2020.

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

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 01 mar. 2020.

VENDRAMINI, C. R. A Educação do Campo na Perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II Questões para reflexão**. Brasília: MDA; MEC, 2010. p. 127-135.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos Cedes**, v. 27, n. 72, p. 121-136, 2007.

VENDRAMINI, C. R.; TIRIBA, L. Classe, cultura e experiência na obra de E.P. Thompson: contribuições para a pesquisa em educação. **Revista HISTEDBER (online)**, v. 14, n. 55, p. 54-70. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/>. Acesso em: 23 mar. 2019.

VIEIRA, A. L. Quais os desafios da educação do campo? A professora Eliene Novaes Rocha, da UnB, detalha as dificuldades e perspectivas da área rural. **Fundação Telefônica Vivo**, 2016. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/promenino/trabalho infantil/noticia/quais-os-desafios-da-educacao-do-campo-a-professora-elienne-novaes-rocha-da-unb-detalha-as-dificuldades-e-perspectivas-da-area-rural/>. Acesso em: 20 mar. 2019.

WOOD, E. M. As origens agrárias do capitalismo. **Crítica Marxista**, v. 1, n. 10, p. 12-29, 1998. Disponível em:  
[https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos\\_biblioteca/artigo66Artigo%202.pdf](https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo66Artigo%202.pdf).  
Acesso em: 20 mar. 2019.

WOOD, E. M. **Democracia contra o Capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011.

ZAIDAN, M. A conjuntura política, hoje, no Brasil. **Brasil 247**, 2015. Disponível em:  
<https://www.brasil247.com/blog/a-conjuntura-politica-hoje-no-brasil>. Acesso em: 20 mar. 2020.

ZANARDINI, J. B. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. In: EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p. 245-282. v. 1.