Educação do campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil	Titulo
Barbosa, Lia Pinheiro - Autor/a;	Autor(es)
Buenos Aires	Lugar
CLACSO	Editorial/Editor
2014	Fecha
	Colección
Reforma agraria; Políticas públicas; Universidades públicas; Educação superior; Movimentos sociais; Educação do campo; Educação; América Latina; Brasil;	Temas
Doc. de trabajo / Informes	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20141204110258/EnsaioPremioKrotschLPB.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
http://biblioteca.clacso.edu.ar

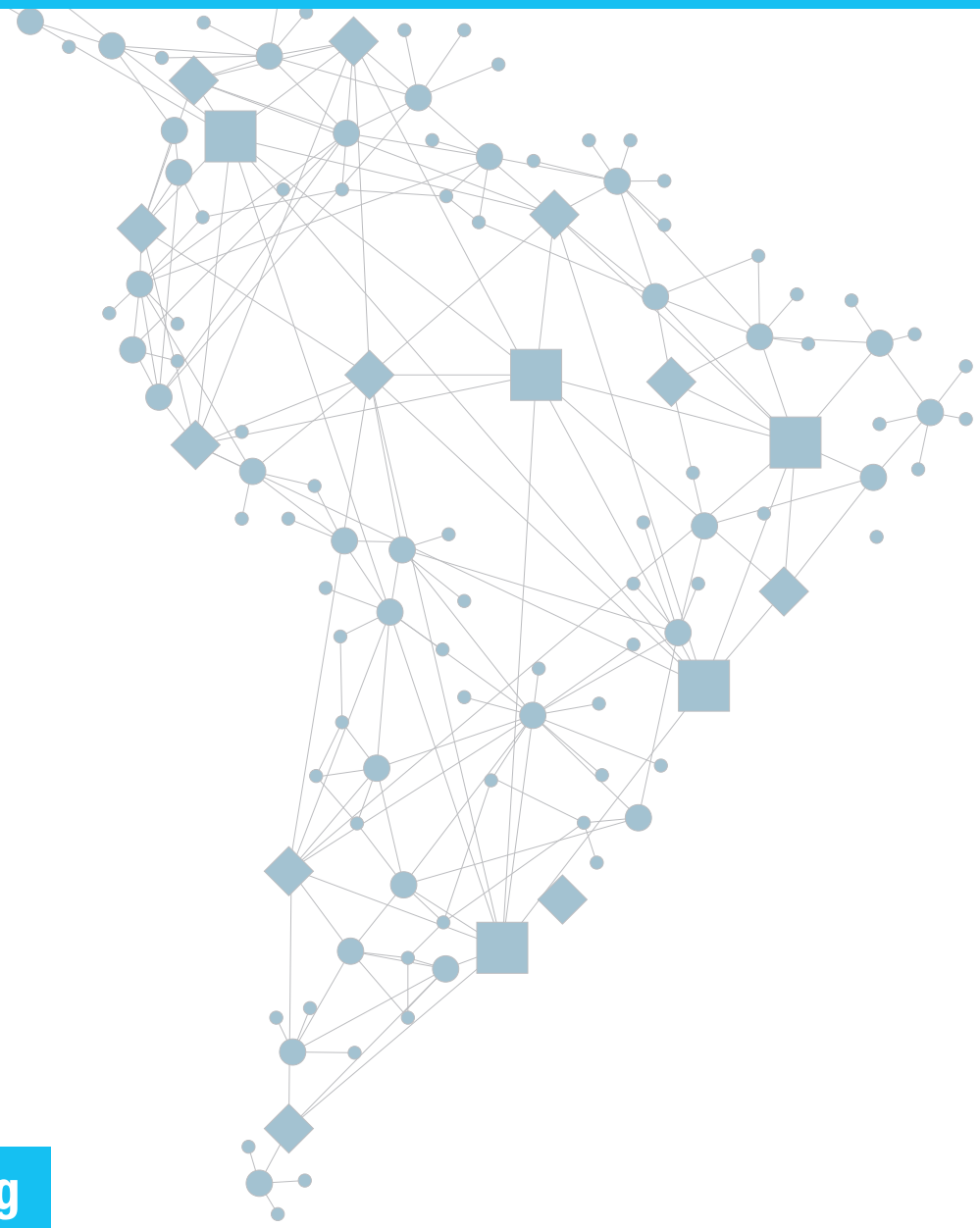
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar

CLACSO
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

Área de Promoción de la Investigación

ENSAYOS



www.clacso.org

Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil

Lia Pinheiro Barbosa[1]

Resumo

A história recente do Brasil está perpassada por um fértil debate acerca da democratização do acesso à educação. No âmbito dessa discussão emerge a luta específica pelo direito à educação para os povos do campo, convocada pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e articulada a outros movimentos sociais do campo. Assim, nasce a proposta da Educação do Campo, conceito e princípio que denuncia a histórica contradição sociocultural e política entre campo e cidade. A Educação do Campo constitui um projeto de desenvolvimento sociocultural e econômico para o campo brasileiro; uma concepção de educação vinculada ao conjunto de saberes, à cultura e à identidade dos povos do campo. Uma primeira conquista constitui a demarcação de um marco-legal para a Educação do Campo e a instituição do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – PRONERA, programa que garante o financiamento de projetos específicos para atender as demandas educativas dos povos do campo, entre elas, aquelas relacionadas à democratização do acesso à Educação Superior. O presente ensaio visa aprofundar esse debate, focalizando os seguintes eixos de análise: Identificar as matrizes epistêmicas da Educação do Campo e suas interfaces na universidade pública brasileira; Caracterizar os sujeitos educativo-políticos que articulam a Educação do Campo no Brasil; Evidenciar as formas de articulação entre movimento social e Estado, com destaque para os avanços, limites e tensões existentes no âmbito da política pública, no processo de implementação dos projetos educativos financiados pelo PRONERA, em especial na universidade.

Palavras-chaves: Educação do Campo, Movimentos Sociais do Campo, Universidade, Educação Superior, Políticas Públicas.

[1] Socióloga brasileira. Doutora em Estudos Latino-Americanos pela Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente e investigadora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Investigadora do Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-UNAM), do Grupo de Pesquisa *Práxis,* Educação e Formação e Humana, e do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade. Membro da Red Transnacional Otros Saberes – RETOS. Correio eletrônico: lia.pbarbosa@gmail.com

Educación del Campo, movimientos sociales y la lucha por la democratización de la Educación Superior: los desafíos de la universidad pública en Brasil

Resumen

La historia reciente de Brasil está traspasada por un fértil debate acerca de la democratización del acceso a la educación. En el ámbito de esa discusión emerge la lucha específica por el derecho a la educación para los pueblos del campo, convocada por el Movimiento de los Trabajadores y Trabajadoras Rurales Sin Tierra (MST), y articulada a otros movimientos sociales del campo. Así, nace la propuesta de la Educación del Campo, concepto y principio que denuncia la histórica contradicción sociocultural y política entre campo y ciudad. La Educación del Campo constituye un proyecto de desarrollo sociocultural y económico para el campo brasileño, una concepción de educación vinculada al conjunto de saberes, a la cultura y a la identidad de los pueblos del campo. Una primera conquista constituye la demarcación de un marco legal para la Educación del Campo y la institución del Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria (PRONERA), programa que garantiza el financiamiento de proyectos específicos para atender a las demandas educativas de los pueblos del campo, entre ellas, aquellas relacionadas a la democratización del acceso a la Educación Superior. El presente ensayo objetiva profundizar ese debate, focalizando los siguientes ejes de análisis: Identificar las matrices epistémicas de la Educación del Campo y sus interfaces en la universidad pública brasileña; Caracterizar los sujetos educativo-políticos que articulan la Educación del Campo en Brasil; Evidenciar las formas de articulación entre movimiento social y Estado, con destaque para los avances, límites y tensiones existentes en el ámbito de la política pública, en el proceso de implementación de los proyectos educativos financiados por el PRONERA, en especial en la universidad.

Palabras-clave: Educación del Campo, Movimientos Sociales del Campo, Universidad, Educación Superior, Políticas Públicas.

***Educação do Campo*, social movements and the struggle to democratize higher education: Challenges for public universities in Brasil.**

Abstract

The recent history of Brazil has been characterized by a fertile debate over the democratization of access to education. In this context we saw the emergence of the specific struggle for the right to education by the Landless Workers Movement (MST), along with other rural social movements. This gave birth to the *Educação do Campo*

proposal (literally, "Education for and from the Countryside"), based on a concept that challenges the historical sociocultural and political contradictions between countryside and city. *Educação do Campo* is a sociocultural and economic development project for the Brazilian countryside, and is an educational concept linked with the multiplicity of knowledges embodied in the cultures and identities of rural peoples. A first victory of the movement was the creation of a legal framework for *Educação do Campo,* with the institutionalization of the National Program of Education for Agrarian Reform (PRONERA), a program that guarantees funding for specific projects to respond to the education demands of rural peoples, including those related to the democratization of access to higher education. The intention of this essay is to deepen this debate, focusing on the following threads of analysis: the identification of the epistemological basis of *Educação do Campo* in it's interface with the Brazilian public universities; characterization of the educational-political subjects of the *Educação do Campo* movement in Brazil; finally, I highlight the ways that social movements and the State are articulated, with emphasis on the advances, limits and tensions in the sphere of public policy related to the implementation of these projects.

Key words: *Educação do Campo,* Rural Social Movements, University, Higher Education, Public Policy.

Para iniciar a reflexão

A história política brasileira está transpassada por um mosaico de experiências de resistência e luta política, protagonizada por uma diversidade de organizações e movimentos sociais atuantes no cenário político do país. O movimento que impulsiona a agenda política destes movimentos expressa as assimetrias históricas de uma formação sociocultural e de um projeto de desenvolvimento econômico sumamente excludente.

A problemática da terra é parte constitutiva dessa assimetria. Em meados do século XX, caracterizado por um intenso processo de industrialização, se acentua a denúncia política sobre a questão da terra e da necessidade de realização de uma reforma agrária. Um debate político que ganha força em razão do progressivo êxodo rural para a Região Amazônica e grandes centros urbanos da Região Sudeste do Brasil, em particular, São Paulo e Rio de Janeiro.

A ausência histórica de um projeto político para o campo brasileiro tem sido terreno fértil para a emergência de importantes organizações e movimentos sociais, como por exemplo, as Ligas Camponesas e, em nossa contemporaneidade, o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST). No legado da luta passada e presente, travada por estes sujeitos histórico-políticos, há o enfrentamento de um projeto de desenvolvimento que mantêm, em sua essência, relações de dominação de caráter ideológico-cultural e político-econômico.

Nos últimos trinta anos há o aprofundamento do debate político acerca da problemática agrária no país. Nesse processo, observamos uma particularidade histórica com relação às respostas políticas dos movimentos sociais atuantes no campo: a compreensão de que uma verdadeira transformação social pressupõe a proposição de um projeto político de caráter alternativo, emancipador, forjado desde outros referentes que nascem de sua trajetória de resistência e luta. Um dos elementos incorporados a esta reflexão, o constitui a educação, entendida como projeto histórico-cultural e político para a construção de uma consciência crítica e conformação de um sujeito histórico, bem como de processos educativo-pedagógicos voltados à emancipação humana.

Assim, emerge no mosaico de resistências e lutas políticas da região diferentes projetos educativos, os quais conseguem, paulatinamente, inserir-se no campo de disputa política, reivindicando uma concepção própria de educação, de pedagogia, de escola, de prática pedagógica. São múltiplas experiências oriundas dos movimentos sociais camponeses, indígenas, afrodescendentes que forjam, no âmbito de uma resistência política, outra forma de educar-se como sujeito histórico e de avançar na defesa da educação como direito, como princípio e projeto histórico-político de conhecimento.

O Brasil figura como um dos países com expressiva atuação política de organizações sociais e movimentos populares, que desempenharam um significativo papel histórico trajetória de construção e consolidação da democracia no país. No debate político contemporâneo, observamos um grande protagonismo dos movimentos sociais do campo, em especial, do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST).

O MST constitui um dos mais emblemáticos movimentos sociais do campo no Brasil. No marco de trinta anos de luta[2] pela terra e pela realização de uma Reforma Agrária Popular, o Movimento[3] reafirma a centralidade da educação como espaço de conformação do sujeito histórico-político Sem Terra. Um debate pautado no reconhecimento da educação como espaço de formação e de luta da classe trabalhadora do campo, com a compreensão de que *a ruptura do latifúndio da terra prescinde a ruptura do latifúndio do saber e do conhecimento.*

Desde esta premissa, o Movimento abre um importante debate no contexto da resistência camponesa brasileira, com respeito à centralidade da educação na construção de um projeto de desenvolvimento para o campo. Um debate que paulatinamente se transforma em um projeto histórico-político convocado pelo MST e articulado pelo conjunto dos movimentos sociais do campo no Brasil.

Dito debate está articulado em dois planos: 1. Político, relacionado com a luta pela democratização do acesso à educação para os povos do campo; 2. Teórico-epistêmico: a emergência do conceito de *Educação do Campo,* que demarca a natureza da educação reivindicada, isto é, a base epistêmica que sustenta a demanda educativo-pedagógica dos movimentos sociais do campo.

Pautada no debate sobre a constitucionalidade do direito à educação no âmbito das políticas públicas (Molina, 2008), os movimentos sociais camponeses põem sobre a mesa uma agenda política que articula a luta pela terra com o direito à educação e conseguem, de forma inédita e genuína no Brasil, intervir na esfera pública com a criação de um marco legal e de uma série de programas políticos que dão conta de um paulatino processo de democratização do acesso à educação para os povos do campo.

No cerne dessa reflexão, o presente ensaio pretende recuperar o debate específico da democratização da Educação Superior no Brasil, a partir da *práxis* educativo-política dos movimentos sociais do campo, com ênfase nos seguintes objetivos, a saber:

[2] Há 30 anos o MST realizava sua primeira ocupação no Rio Grande do Sul. São três décadas de consolidação de um amplo projeto educativo-político em defesa da terra e da Reforma Agrária Popular.
[3] No presente ensaio haverá momentos em que farei referência ao MST como Movimento, em maiúsculas, por considerá-lo um sujeito histórico-político.

1. Identificar as matrizes epistêmicas presentes na Educação do Campo e suas interfaces na universidade pública brasileira, em razão dos projetos educativos financiados pelo PRONERA[4];
2. Caracterizar aos sujeitos educativo-políticos partícipes dessa política pública, no âmbito das universidades brasileiras;
3. Evidenciar as formas de articulação entre movimento social e Estado com destaque para os avanços, limites e tensões existentes no âmbito da política pública, em especial na universidade;
4. Analisar os desafios presentes nas universidades no momento de implementação dos projetos educativos financiados pelos programas políticos conquistados com a luta dos movimentos sociais do campo.

Educação do Campo no marco da disputa de projetos para o campo brasileiro

Cercas no chão
O povo vai ver
A nossa tarefa é
acabar com o
latifúndio do saber

MST - Brasil

Para compreender o contexto de origem da *Educação do Campo* é imprescindível contextualizá-la no debate mais amplo, articulado pelo legado da colonização ibero-lusitana, bem como, no processo de construção do Estado-nação e do projeto de modernidade em nossa região, pilares de consolidação da nossa organização sociocultural e das bases das relações de produção do sistema capitalista em nosso continente.

Ao partir dessa premissa, situamos o debate aberto pela Educação do Campo como um eixo fundamental no enfrentamento de uma formação sociocultural e política de dupla natureza: a decorrente dos processos de colonização e, em segundo lugar, aquela advinda

[4] O Programa Nacional de Educação de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é uma das conquistas dos movimentos sociais do campo. Ao longo do ensaio será apresentada uma análise aprofundada do referido Programa.

da consolidação do projeto de modernidade capitalista e suas implicações nas relações sociais, produtivas e de dominação cultural e política no campo brasileiro.

Da colonização somos herdeiros de uma dominação simbólico-ideológica que estabelece um parâmetro dicotômico para representar o conjunto das relações construídas historicamente na América Latina. Uma abordagem que conduziu à elaboração de uma história latino-americana baseada em referentes que se reduzem a duas representações aceitáveis: os conquistadores/dominadores e os conquistados/dominados (Puiggrós: 1996). O resultado imediato desta interpretação dicotômica do nosso continente é a profunda negação da "outredade" (Todorov: 2003) e seus referentes diretos, a saber, a multiplicidade, a pluralidade, a multiculturalidade, o heterogêneo, todos como parte constitutiva da sociedade latino-americana.

É fundamental salientar o papel exercido pelo sistema educativo na reprodução e legitimação dessa dupla natureza da dominação em nosso continente e, em particular, no Brasil. Para tanto, destacamos as análises de Puiggrós (1996), ao afirmar que no transcurso de implantação dos sistemas educativos modernos latino-americanos, subsidiou uma forma particular de dominação desde um modelo educativo dominante e um processo de consolidação de uma hegemonia baseada na demarcação de um campo simbólico e ideológico que se impõe com vistas a homogeneizar o pensamento social e, assim, manter a supremacia de determinados grupos estabelecidos no poder. Significa dizer que o sistema educativo implantado na América Latina exerceu a tarefa de legitimação de um lugar social, de imposição de uma língua e de uma racionalidade de caráter ocidental eurocêntrico.

Não constitui objetivo do presente ensaio adentrar em uma análise mais amiúde acerca das especificidades da colonização no contexto de cada país latino-americano. Isto porque entendemos que a base constitutiva da formação sociocultural latino-americana guarda particularidades no contexto histórico de cada país. Entretanto, nos parece fundamental contextualizar essa perspectiva para o caso brasileiro, especialmente por permitir-nos algumas chaves interpretativas para analisar a gênese da problemática da terra no Brasil e apontar as respostas dadas pelos movimentos sociais do campo.

Sendo assim, no contexto de formação sociocultural e econômica do Brasil, o legado da colonização lusitana demarca traços fundamentais para compreender a questão agrária e a problemática da terra no país. Em termos de apropriação territorial, o sistema de sesmarias implantado pela Coroa Portuguesa constituiu a base de expropriação das terras indígenas, caminho para um gradativo processo de concentração de terras nas mãos de poucas famílias, as quais figuraram como as primeiras oligárquicas agrárias, principal força política conformada no âmbito do Estado brasileiro. Neste sentido, podemos inferir que a estrutura fundiária brasileira nasce de 500 anos de apropriação privada da terra e de legitimação do latifúndio como propriedade privada, conforme o atesta a Lei de Terras de 1850. Significa dizer que durante aproximadamente 450 anos, o Brasil desenvolveu sua base produtiva pautada no grande latifúndio e na monocultura.

Um segundo elemento de análise da formação sociocultural brasileira está perpassado pela natureza das relações sociais e econômicas construídas ao longo de 350 anos de vigência do sistema escravocrata no país. No âmbito da política externa, predominou o fornecimento de matérias-primas, minérios e produtos agrícolas para a Europa, fatores que caracterizam o caráter rural da formação social e econômica do Brasil até meados de 1950.

A conformação do Estado-nação e a implementação do projeto de modernidade em nosso continente abriu caminho para a consolidação do capitalismo como projeto econômico e político-ideológico, momento em que se acentuam as diferenças desde os parâmetros das relações sociais de reprodução do capital e do acirramento provocado pelo antagonismo de classe. Neste sentido, se cristaliza na América Latina uma estrutura geopolítica de dominação de dupla natureza: a dominação econômica (dependente-periférica capitalista) e a dominação simbólico-ideológica (que combina elementos da colonização ibero-lusitana e da perspectiva de classe capitalista).

No caso brasileiro, a Abolição da Escravidão representou a abertura de um novo ciclo na política agrária brasileira, com a consolidação de uma economia agro-exportadora, fortalecida com a Proclamação da República e a emergência do capitalismo industrial, sobretudo a partir de 1930, momento em que se intensifica o processo de industrialização e urbanização do país, em virtude da pressão exercida pelo capitalismo internacional.

Importante destacar que, embora oficialmente estivesse abolida a escravidão no Brasil, se inauguravam novas formas de exploração da força de trabalho, ou mesmo se perpetuava clandestinamente o trabalho escravo em algumas regiões do país, em particular na Região Amazônica. No plano simbólico-ideológico perdurava a dicotomia no conjunto das relações socioculturais e políticas, com a exclusão da população negra, indígena e camponesa do conjunto de direitos sociais (especialmente saúde e educação) e laborais.

Durante a década de 1950 se intensifica a industrialização no Brasil. Desse processo advém um deslocamento da centralidade do poder econômico-político do espaço rural para o urbano, traduzido pelo fortalecimento sociocultural, político e econômico da cidade, com destaque para metrópoles brasileiras, como São Paulo e Rio de Janeiro. No plano discursivo e das decisões políticas, predomina uma lógica de desenvolvimento pautada na dicotomia campo-cidade, cuja tendência é a subordinação do campo aos parâmetros estabelecidos pela vida sociocultural própria do espaço urbano.

Assim, há o advento das cidades como lugar, por excelência, do progresso, expressão genuína da modernidade, *locus* da prosperidade, do acesso aos bens e serviços, bem como de uma formação educativa e cultural. Na outra margem, há a negação permanente do campo, que passa a ser reconhecido no imaginário social brasileiro como manifestação do atraso, do conservadorismo, suscetível ao flagelo da seca, acometido pelo analfabetismo e, portanto, esvaziado de qualquer sentido de permanência e de identidade nacional.

A lógica do moderno-arcaico, do progresso-atraso gradativamente se legitimou ao longo de quatro décadas, inauguradas com a política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek e em contiguidade durante os anos de chumbo dos governos militares. Com o prelúdio da política neoliberal na década de 90, observamos profundas mudanças estruturais e no padrão de produção da política agrária em toda América Latina, principalmente com a chamada globalização do sistema agroalimentício. O surgimento das cadeias agroalimentarias mundiais e a chamada "revolução verde" propiciaram a subordinação da agricultura ao capitalismo internacional, desencadeando uma progressiva debilidade dos mercados domésticos e descontinuidades na soberania dos Estados.

As empresas transnacionais impulsionaram uma homogeneização da produção, uniformizando o consumo e integrando verticalmente a produção agroindustrial. Em consequência desta matriz produtiva, observamos um processo de mercantilização e integração no complexo corporativo agroindustrial, de base descentralizada, o que gerou uma diversidade de situações agrárias na América Latina, caracterizadas por dissimetrias na assimilação imposta pela integração aos complexos agroindustriais (Barbosa: 2012).

É inegável o papel exercido pelo Estado no novo padrão agrário legitimado pelo neoliberalismo: se desenvolveu uma política agrária de favorecimento do crédito agrícola para a homogeneização da produção, com taxas de cambio que incentivara a exportação, isenções tributárias e diminuição dos impostos do agro, acompanhada da desvalorização dos salários dos trabalhadores agrícolas e da promoção do controle da força de trabalho. Por outro lado, houve um maior financiamento de investigações em torno das novas tecnologias agrárias, ademais da criação de um mercado de terras, ampliado pela não realização da reforma agrária, o que conduziu a um sistemático processo de proletarização camponesa e do monopólio da terra.

O resultado imediato do novo padrão de produção agrário é o incremento dos níveis de exclusão no campo e na cidade; a violação, ou mesmo negação de direitos, seguidas por uma contínua submissão ideológica e física à exploração humana e uma profunda degradação ambiental, sobretudo pela exploração dos recursos minerais e aquíferos.

O panorama do avanço estrutural do capital no campo e na cidade se tornou terreno fértil para a ampliação da insurgência indígena e camponesa em toda América Latina. Como expressão da resistência frente a este novo padrão de produção agrário, os diversos movimentos camponeses latino-americanos denunciaram a propriedade privada da terra e impulsionaram a luta pela reforma agrária. No cerne desse enfrentamento estava a denúncia do caráter histórico da problemática da terra e suas interfaces ao longo de 500 anos, em especial na ausência da questão agrária na pauta central das discussões políticas, sobretudo nas políticas de governo. A não realização de uma reforma agrária articulada aos interesses dos sujeitos do campo – camponeses, semi-proletários, proletários sem terra ou desempregados urbanos (Moyo & Yeros, 2008) – suscitou a emergência de uma

diversidade de movimentos camponeses, cuja luta política e social reconhece a terra como eixo central de sua ação política.

No contexto brasileiro, dito debate foi aberto pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), um dos principais protagonistas no marco da luta pela terra e pela realização da Reforma Agrária no Brasil. Neste sentido, ao longo de trinta anos de existência, o MST ampliou a dimensão política da Reforma Agrária, ao articular a luta pela terra a outras demandas políticas, em especial a educativa. Conforme o MST, para a construção de um projeto de Reforma Agrária Popular era urgente e imprescindível romper com o *latifúndio da terra* e o *latifúndio do saber e do conhecimento*.

Em outras palavras, o projeto de Reforma Agrária de caráter popular deve ser construído e interpretado como projeto educativo-político-cultural de conquista da terra como espaço de vida e de produção direcionada à emancipação humana. Para tanto, pressupõe a ruptura da dicotomia rural-urbano / campo-cidade e a consolidação de um novo paradigma para o campo.

Não é à toa que o MST entrelaça o debate acerca da realização da Reforma Agrária à consolidação de um projeto educativo-político para o campo brasileiro. Em verdade, o Movimento recupera a dupla natureza histórica da nossa formação sociocultural mencionada anteriormente – de uma dominação político-ideológica e econômica oriunda da colonização lusitana e da perspectiva de classe capitalista - e a problematiza no contexto hodierno das novas relações de dominação preconizadas pelo capital e suas interfaces na disputa de projetos políticos para o campo brasileiro.

Tal processo está permeado pelos referentes simbólico-ideológicos próprios da relação campo-cidade, previamente abordado. O MST argumenta que, nesse decurso, houve um fortalecimento de uma *lógica da cidade* que se consolida em detrimento do campo, um processo amplamente fomentado por uma política educacional que estimulou a reafirmação da dicotomia campo-cidade. Neste sentido, a própria concepção da *educação rural* presente no discurso histórico do Estado aprofunda esta raiz segregadora e esvazia o sentido cultural e político de um projeto para o campo e o povo camponês.

É notória, em nosso imaginário social, a lógica imiscuída na concepção de *educação rural*: historicamente, é compreendida como uma educação precária, pela escassez de recursos provenientes de políticas públicas, bem como de profissionais qualificados; de acesso limitado às escolas e aos níveis de ensino, o que conduz a uma baixa qualidade na formação educativa ofertada aos povos do campo. Na realidade, essa concepção de *educação rural* evidencia a racionalidade que sustenta a dicotomia campo-cidade. Conforme argumenta Baptista (2003: 20-21):

> [...] a educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, "apêndice" da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade.

Em verdade, no processo de intensificação do projeto desenvolvimentista brasileiro, transpassado pela crescente urbanização e fortalecimento das cidades como centro produtivo e cultural, é reforçado um projeto da *educação rural* como instrumento de perpetuação da exploração produtiva no campo. Embora a cidade se desponte como o referente ordenador do moderno, do progresso, o campo permanece como lugar de produção agropecuária e de fornecimento de uma mão de obra precarizada e barata.

Não obstante o Brasil defendesse um projeto de desenvolvimento industrial, sob o argumento de modernizar a política econômica do país, paradoxalmente se observava, no plano cultural e político-ideológico, a perpetuação do analfabetismo e de uma formação educativa aquém em sua capacidade de análise, síntese e criticidade. Há uma intecionalidade política implícita na *educação rural,* qual seja, a de uma paulatina expropriação e alienação do território camponês pelos grandes latifundiários em favor de sua exploração pelo capital transnacional.

Em perspectiva histórica, a *educação rural* está vinculada ao movimento de inserção do Brasil – considerado país periférico – ao capitalismo industrial. Tal processo suscitava o ideário de incorporação dos valores e referentes ordenadores do modelo europeu de civilidade, o que implicava uma paulatina adequação das sociedades urbanas e rurais à racionalidade capitalista.

Importante salientar que, no limiar do século XX, o Brasil era reconhecido pelas demais nações como um país "eminentemente agrícola", questão que afetava diretamente a identidade nacional, fomentando um intenso debate relacionado à premência por romper com o estigma do "rural" e, em seu lugar, criar as bases para inserir-se, em igualdade de condições institucionais e ideológicas, no projeto de modernidade auspiciado pela Europa.

As diferentes forças histórico-políticas consideravam que, para alcançar a meta de tornar-se um país de perfil *urbano* e *civilizado,* era necessário atenuar o êxodo rural e conformar uma mão de obra barata que atendera às demandas de produtividade no campo brasileiro. O então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio – MAIC foi a instância responsável por viabilizar as primeiras medidas para uma pretensa modernização sociocultural e técnica do campo. Entre as medidas tomadas está a constituição, em 1918, dos Patronatos Agrícolas, com o objetivo de instituir o ensino profissional para formar tecnicamente a classe trabalhadora do campo e, assim, impulsionar a produção agropecuária. Um segundo objetivo dos Patronatos Agrícolas era estimular o aumento da população rural e sua permanência no campo, impedindo o fluxo migratório para as grandes cidades.

Um marco nessa discussão foi o 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro, realizada em 1923, momento em que se discutiu de que maneira a educação poderia ser utilizada como instrumento de formação das populações empobrecidas do campo e da cidade, com o fim de atender às demandas de mão de obra para o desenvolvimento da agricultura e pecuária. Conforme os *annaes* do referido congresso, os Patronatos exerceriam papel central nesse processo, uma vez (Kolling; Ceriolli; Caldart, 2002: 54):

> Tais instituições, segundo os congressistas, seriam destinadas aos menores pobres das regiões rurais e, pasmem, aos do mundo urbano, desde que revelassem pendor para a agricultura. Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de *crianças indigentes em cidadãos prestimosos.*

Da citação podemos inferir que a concepção educativa defendida pelos Patronatos Agrícolas atendia, perfeitamente, aos interesses das elites vinculadas aos setores industrial e agrário, em especial aqueles relacionados à exploração e controle dos trabalhadores do

campo e da cidade. Segundo o I Relatório das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Kolling; Ceriolli; Caldart, 2002: 54):

> A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores diante de suas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade no campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente, os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a ideia original que o considerava uma atividade degradante.

Conforme podemos observar, embora no plano discursivo a *educação rural* defendesse um processo de escolarização e formação profissional para a classe trabalhadora do campo, em sua essência expressava um projeto esvaziado de uma perspectiva de desenvolvimento sociocultural, econômico e político para o campo brasileiro, convertendo-se em um instrumento de aprofundamento das relações de dominação no campo e de uma gradual ausência deste território no âmbito das políticas públicas implementadas no país.

Um processo que não passa despercebido pelos movimentos sociais do campo. Justamente o contrário: torna-se um debate fundamental para compreender, em perspectiva histórica, a raiz estrutural do antagonismo *campo-cidade.* Ao mesmo tempo, permite a estes sujeitos histórico-políticos apropriar-se criticamente dessa problemática nodal no momento de proposição de um projeto educativo-político, que abarque a totalidade da questão agrária, central na arena de disputa de projetos para o campo brasileiro. Desse debate, emerge como proposta política do conjunto de movimentos sociais camponeses, o projeto educativo-político da Educação do Campo*,* que será apresentada a seguir.

Educação do Campo: para além de um conceito, a construção histórica de um projeto popular para o Brasil

Conforme abordado no início do presente ensaio, a categoria *Educação do Campo* emerge de um debate histórico de enfrentamento, no campo político e simbólico-ideológico, da consolidação de uma matriz dicotômica para a relação campo-cidade. Em

consequência do entendimento da cidade como espaço do moderno, do desenvolvimento e do progresso, observamos a paulatina consolidação de um projeto de campo transpassado por políticas de modernização agrícola, de caráter sumamente excludente.

A proposta de uma Educação do Campo interpela a negação do campo como espaço de vida e de produção cultural e econômica. Nas palavras de Caldart (2008), uma "contradição inventada" entre campo e cidade. Segundo a autora, a superação desta perspectiva hierarquizada e hegemônica somente ocorrerá no marco de uma nova ordem, que implica a consolidação de uma nova cultura política. Desde este prisma analítico, uma educação construída desde a base popular adquire uma potencialidade no processo de desconstrução dos paradigmas de sustentação de um projeto de modernidade que tem excluído grande parte da população urbana e rural.

Em consequência da ausência de um projeto histórico-cultural e político educativo para o campo, diferentes organizações, movimentos sociais e sindicais camponeses convocaram a um amplo debate acerca da histórica disputa de projetos políticos para o campo brasileiro. No cerne desta discussão, havia o reconhecimento de que a proposição de um projeto político está visceralmente articulada à incorporação da educação em sua dimensão política. Para tanto, emerge a necessidade histórico-política de construção de uma concepção de educação que estivesse vinculada às particularidades socioculturais dos povos do campo; que fortalecera um *ethos* identitário com o campo; que fora capaz de promover uma formação humana de caráter emancipador e, principalmente, fora compreendida como princípio e projeto histórico-político para o campo brasileiro.

O MST e a Via Campesina Brasil[5] são a vanguarda no debate político acerca da necessidade histórica de construção de um projeto para o campo brasileiro. No centro dessa discussão, ambos reconhecem a centralidade de incorporar à educação, não apenas em sua dimensão pedagógica, de escolarização, mas entendida como projeto político, de

[5] Além da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), a Via Campesina Brasil está composta pelas seguintes organizações e movimentos sociais: a Pastoral da Juventude Rural (PJR), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), os Pescadores e Pescadoras Artesanais, além daquelas representantes dos povos indígenas, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI).

conformação de um sujeito histórico-político com capacidade de enfrentamento do capital e sua faceta no campo, representada pelo projeto político do agronegócio.

Por três décadas o MST aprofunda este debate, ao questionar a natureza de classe do Estado brasileiro, bem como do conjunto de políticas públicas para o campo, em especial aquelas relacionadas ao direito à educação, âmbito que engendra a garantia e legitimidade dos demais direitos, entre eles, o direito à Reforma Agrária.

Importante destacar que o MST e a Via Campesina alargaram os termos políticos do referido debate, e convocaram outros sujeitos históricos a participarem na articulação da proposta de um projeto político e sociocultural para o campo brasileiro. Entre as organizações convocadas, se destacam a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), ademais daquelas organizações vinculadas à Via Campesina.

Entre as demandas articuladas pelos referidos movimentos está a luta permanente pelo direito à educação para os povos do campo. Uma luta que nasce da denúncia da histórica ausência, no Brasil, de um projeto educativo para o campo brasileiro, conforme o atesta o Parecer do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB n. 36/2001):

> No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Sendo assim, a *Educação do Campo* nasce como contraponto à *Educação Rural.* Está diretamente articulada à compreensão da centralidade da educação no marco da luta pela Reforma Agrária e de construção de um projeto para o campo. Um debate político pautado no reconhecimento do histórico antagonismo de classe consolidado em nosso processo de formação sociocultural e política e que, por tal razão, está permeado por profundas contradições na relação campo-cidade.

O enfrentamento da natureza de classe que perpassa a luta pela terra e pelo direito à educação requer de um sujeito histórico-político forjado no âmbito da resistência, isto é, a classe trabalhadora do campo. Será ela a que construirá, desde a sua voz e experiência de vida e de resistência, a proposta de educação que se almeja para o campo brasileiro e sua relação com a construção de um projeto de fortalecimento do *ethos* identitario com o campo, condição *sine qua no* para a permanência da juventude camponesa em seu território.

Neste sentido, a década de 90 inaugura, no Brasil, uma ampla análise estrutural e conjuntural para situar o lugar de inscrição histórica da educação na consolidação do Estado-nação e no projeto de modernidade. Um momento político para tecer a crítica às ambiguidades, contradições e fossos existentes nesse projeto de sociedade que permanece a negar os povos originários, camponeses e quilombolas como sujeitos de direitos.

Neste sentido, o MST, outros movimentos populares do campo, ademais de outros sujeitos histórico-políticos, como o Movimento Quilombola, o Movimento Indígena, a Pastoral da Terra, o Movimento dos Atingidos por Barragens, intelectuais e investigadores se mobilizaram para criar o movimento denominado "Por uma Educação do Campo", com o objetivo central de exigir do governo, nas três esferas – federal, estatal e municipal, a formulação e implantação de políticas públicas articuladoras de um projeto de educação e um projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro.

O chamado ao debate se deu no marco de três importantes eventos: o I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (1997) e as duas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo, realizadas em 1998 e 2004. O Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária – ENERA, realizado em 1997, foi uma iniciativa do Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB). O encontro teve por objetivo convocar um amplo debate acerca da dimensão política da educação e sua centralidade na construção e consolidação da Reforma Agrária desde a perspectiva da classe trabalhadora do campo. Para tanto, desenvolveu-se uma análise de conjuntura política da questão agrária, agrícola e

educacional pertinente à realidade do campo no Brasil, bem como um intercâmbio do conjunto de ações e iniciativas educativas existentes no campo brasileiro.

Podemos afirmar que o ENERA inaugurou um espaço político propício para que se aglutinasse um primeiro embrião na construção de uma pauta nacional em defesa de um projeto educativo para o campo brasileiro. O seguinte passo nesse processo consistia em aprofundar os termos desse debate, demarcando no plano epistêmico e político a natureza da educação reivindicada, bem como a definição dos sujeitos responsáveis por consolidá-la.

Neste sentido é realizada, em 1998, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, primeira instância de discussão política que situa o lugar de inscrição do rural e da educação que a ele se vincula na agenda política do país (Arroyo; Caldart, Molina: 2004). Conforme o texto introdutório da I Conferência (Arroyo; Caldart, Molina, 2004: 22):

> Todos que participam da promoção deste evento partilhamos da convicção de que é possível e necessário pensar / implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil, que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão.

O documento resultante da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo foi fruto da interlocução com as demais entidades que impulsionaram o debate nos Estados e, portanto, serviu de subsídio para que se definisse, desde a perspectiva dos movimentos, o conceito de Educação, de Pedagogia e de Escola articulados ao projeto de desenvolvimento do campo. Uma das principais contribuições da I Conferência diz respeito ao alcance político da agenda articulada pela demanda educativa, conforme atesta o próprio documento (Arroyo; Caldart, Molina, 2004: 22):

> Embora seu foco específico seja a questão educacional, acaba trazendo ao debate temas mais amplos como os das opções de modelo de desenvolvimento para o nosso país. Queremos ressaltar que este nos parece, de fato, o grande desafio que nos coloca o atual momento histórico: pensar e fazer uma educação vinculada a estratégias de desenvolvimento. E, na nossa opção, desenvolvimento humano de todo o povo brasileiro.

A I Conferência Nacional por uma Educação do Campo articula três dimensões epistêmico-políticas para a Educação auspiciada pelos movimentos sociais do campo:

1. *Da Educação como projeto político para o campo:* a Educação reivindicada na I Conferência Nacional é, indubitavelmente, de caráter político, e emerge como uma reivindicação histórica da classe trabalhadora do campo. Neste sentido, um primeiro eixo do debate está articulado pelo questionamento da natureza conceitual e política da *educação rural* e, em seu lugar, a defesa de um sentido epistêmico-político atribuído à chamada *Educação do Campo.*

Pensar a *Educação do Campo* como projeto educativo-político pressupõe demarcar suas especificidades no campo pedagógico, bem como seu papel na conformação de uma subjetividade cultural e política, na perspectiva da luta de classe, condição imprescindível no processo formativo dos povos do campo. Nos termos do documento da I Conferência Nacional, significa precisar a educação (Arroyo; Caldart, Molina, 2004: 23):

> [...] no sentido amplo de *processo de formação humana,* que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. A discussão principal, nesta Conferência, nos parece ser a de como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo.

2. *Do Campo como território de um projeto educativo-político:* dado que a *Educação do Campo* se constitui em um projeto educativo-político, havia que especificar, como o bem afirma Fernandes (2008) qual seria o *campo da Educação do Campo.* Assim, um segundo eixo aberto pela I Conferência Nacional constitui a contraposição entre as categorias *campo* e *meio rural* e sua centralidade na definição de um projeto educativo-político.

Para compreender essa perspectiva analítica, nos parece pertinente retomar o marco teórico de Fernandes (2008) ao definir o território como categoria geográfica central para apreender a totalidade própria das relações sociais e das estruturas de poder. A categoria território encerra um sentido de multidimensionalidade e multiterritorialidade, conforme o elucida Fernandes (2008: 55):

> [...] o território é uma totalidade, mas não é uno. Conceber o território como uno é compreendê-lo como espaço de governança, que é um tipo de território, e ignorar os outros tipos. [...] Enfatizamos que todas as unidades territoriais formam totalidades por conterem em si todas as dimensões do desenvolvimento: política, econômica, social, cultural e ambiental. Como os territórios são criações sociais, temos vários tipos, que estão em constante conflitualidade. Considerar o território como uno é uma opção para ignorar suas conflitualidades.

Fernandes (2008) esclarece que cada territorialidade demarcará um determinado projeto e sujeito políticos, cuja proposta estará pautada em um paradigma construído ideológica e politicamente. Para demonstrar sua afirmativa, apresenta como exemplo a abordagem da Reforma Agrária sob dois paradigmas antagônicos: o do território camponês e aquele vinculado à perspectiva do território do capital e do agronegócio. Assim sendo, a questão da terra e da Reforma Agrária será abordada de maneira distinta, em conformidade com a intencionalidade política de um ou outro paradigma. Vejamos a explicação apresentada por Fernandes (2008: 44):

> O problema e a solução estão colocados para os dois paradigmas. O problema se expressa pela concentração de poder pelo capital e expansão da miséria por meio da exclusão dos camponeses no acesso à terra, capital e tecnologia. A respeito do problema, os paradigmas só diferem na ênfase. Enquanto o paradigma da questão agrária denuncia a violência da exclusão e da expropriação, o paradigma do capitalismo agrário apenas a constata. Todavia, no que se refere à perspectiva da solução os dois paradigmas diferem estruturalmente. Para o paradigma da questão agrária, a solução está no enfrentamento do capital [...] Para o paradigma do capitalismo agrário, a solução está na integração com o capital [...].

A abordagem da questão agrária apresentada por cada um dos paradigmas perpassará a natureza da resposta dada no âmbito das políticas públicas, bem como definirá qual o sujeito histórico-político será responsável por conduzir o projeto de campo auspiciado. Para o caso específico de uma política educativa, o paradigma que sustenta a dimensão de território será decisivo na perspectiva atribuída à educação, isto é, na natureza dos seus conteúdos, em seus sujeitos educativo-pedagógicos e, sobretudo, na intencionalidade política nela encerrada. Significa dizer que, ao compreender a educação como uma das dimensões de desenvolvimento do território, será de se esperar que sua intencionalidade política possua caráter distinto em cada um dos paradigmas apresentados.

Por tal razão, há uma implicação direta no projeto de educação defendido pelos movimentos sociais do campo, plasmado no conceito de *Educação do Campo,* que se contrapõe à perspectiva inerente à *educação rural,* conforme o argumenta o documento da I Conferência Nacional (Arroyo; Caldart; Molina, 2004: 25, 27), a saber:

> Decidimos utilizar a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural,* com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. [...] queremos deixar claro nosso entendimento de que a discussão sobre a educação do meio rural não pode tratar somente dela mesma, mas, sim, deve ser inserida na discussão na problemática mais ampla do campo hoje. [...] Estamos defendendo a reforma agrária e uma política agrícola para a agricultura camponesa. Nosso propósito é conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais.

Desde o prisma analítico da I Conferência Nacional, substituir o *no campo* para *do campo* representa uma mudança paradigmática, uma vez que ultrapassa a dimensão meramente geográfica, de ter a presença de escolas na zona rural. A Educação do Campo condensa uma dimensão de projeto histórico de conhecimento, de projeto educativo-político para o campo, que consolida um modelo educativo *com um projeto educativo-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo* ((Arroyo; Caldart; Molina, 2004: 27).

3. *Por uma Educação Básica do Campo:* o terceiro eixo apresentado na I Conferência Nacional articula a denúncia política da histórica deficiência do Plano Nacional de Educação no pleno atendimento da educação básica na zona rural. Portanto, se reivindica uma política pública que garanta a *Educação Básica do Campo como projeto de desenvolvimento do campo,* pautada em princípios, concepções e métodos pedagógicos que garantam a construção e fortalecimento identitário com o campo (Arroyo; Caldart; Molina: 2004).

Com base nestes três eixos epistêmico-políticos, o texto preparatório para a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo destaca um duplo desafio acerca do caráter epistêmico e político que adquire a Educação do Campo no marco de um projeto popular de desenvolvimento para o campo brasileiro: 1. A necessidade histórica de uma reconceitualização das categorias *educação* e *campo,* para conferir-lhes um sentido

epistêmico em estreita relação com as particularidades socioculturais dos povos do campo e articulada à agenda política dos movimentos sociais do campo; 2. Inscrever dito debate no marco constitucional, de reconhecimento da justiciabilidade do direito à educação. Aqui se demarca que a educação deve ser garantida no âmbito das políticas públicas e se insere no discurso político dos movimentos sociais do campo a partir da consigna "Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado".

Por tal razão, ao definir os termos epistêmico-políticos das categorias *educação* e *campo,* os movimentos sociais avançam na pressão política para uma instrumentalização legal do direito à Educação do Campo*,* o que conduz à elaboração de um marco legal em favor da implantação de uma política pública específica para o campo em aquiescência com as particularidades dos povos do campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Para aprofundar dito debate, o mesmo documento articula outros eixos fundacionais que sustentam a proposta da Educação do Campo: um primeiro, relacionado com a recuperação do contexto político-cultural que situa o *campo* na sociedade moderna brasileira, isto é, identificando as matrizes simbólico-ideológicas e políticas que conduziram a uma contradição inventada entre campo-cidade; o outro eixo situa o lugar de inscrição histórica da educação e seu papel na legitimação das formas de representação social simbólico-ideológica da cidade e do campo. Conforme abordamos ao início do presente ensaio, a dicotomia campo-cidade culminou no acirramento do antagonismo de classes e em uma paulatina segregação cultural e política dos povos do campo.

Todo o debate articulado na I Conferência Nacional, sobretudo aqueles relacionados aos eixos de sustentação teórico-epistêmicos e políticos da Educação do Campo*,* forjou uma base argumentativa de denúncia das falhas históricas da política educativa brasileira, notadamente aquela relacionada à ausência da categoria *campo* no Plano Nacional de Educação.

Ante esta ausência, na I Conferência Nacional se elabora o documento **Bases para a Elaboração de uma Proposta de Educação Básica para o Campo**,[6] que estabelece o tema da Educação do Campo como proposta política oriunda da luta histórica dos movimentos sociais camponeses e que, portanto, deve contemplar duas diretrizes

[6] Este constitui o título original do documento.

fundamentais: 1. Constituir-se em um projeto popular de desenvolvimento nacional; 2. Consolidar um projeto popular de desenvolvimento sociocultural e econômico para o campo. Assim sendo, a discussão articulada pela I Conferência Nacional anuncia a necessidade histórica de proposição de políticas públicas que assegurem o desenvolvimento da educação básica no / do campo.

Por tal razão, o documento **Bases para a Elaboração de uma Proposta de Educação Básica para o Campo** consolida um marco inédito e genuíno no âmbito da disputa política de projetos para o campo brasileiro. Expressa a consolidação de uma força histórico-política conformada pelos sujeitos sociais do campo, com capacidade de disputa hegemônica, com o Estado e o setor empresarial do agronegócio, de um projeto de campo articulado pelo Projeto de Reforma Agrária Popular.

Embora a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo destaque a centralidade teórico-epistêmica das categorias *educação* e *campo* na proposta de uma política pública educativa, há o reconhecimento de que, para avançar na consolidação de um projeto educativo-político para o campo brasileiro, se deve definir o lugar de inscrição da escola neste debate.

Para tanto, o documento da I Conferência Nacional apresenta um conjunto de **concepções e princípios pedagógicos de uma escola do campo**[7], no qual a escola é entendida como (Arroyo; Caldart; Molina, 2004: 53):

> [...] aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implantação.

Entre as condições para a conformação de outro modelo de escola, algumas são de caráter imprescindível, a saber, sua função sociocultural e seu papel ético-político. Do mesmo modo, o documento da I Conferência Nacional ressalta que a construção de *uma escola do campo* prescinde quatro transformações necessárias à escola: uma gestão escolar de caráter democrático e que, por tal razão, conduz a uma democratização da própria

[7] Idem.

escola; uma pedagogia que tenha por base os princípios da educação popular; uma matriz curricular que contemple conteúdos relacionados com o conjunto de saberes e as experiências vivenciadas na realidade sociocultural dos povos do campo e, finalmente, que propicie uma formação educativo-pedagógica própria para formar a educadoras e educadores do campo, isto é, os sujeitos da educação que atuarão nas escolas do campo.

A II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 2002, constitui um segundo momento de aprofundamento epistêmico-político no processo de construção de um projeto educativo-político para o campo brasileiro. Nela se apresentou uma análise conjuntural sobre a questão agrária brasileira, bem como uma panorâmica do contexto da Educação do Campo após lançada sua dimensão política, na I Conferência Nacional, com destaque para seus avanços e desafios.

Importante salientar que na II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, houve a organização de Mesas Temáticas com os relatos de diferentes experiências educativas com o objetivo de demonstrar, no plano concreto da materialização do projeto educativo-político da Educação do Campo, como as práticas educativas das escolas incorporavam a proposta nacional do Movimento Por uma Educação do Campo.

As Mesas Temáticas se organizaram em: 1. Formação de Educadores e Educadoras; 2. Educação de Jovens e Adultos; 3. Educação Infantil; 4. Educação Fundamental (Anos Iniciais); Educação Fundamental (Anos Finais); 6. Processos de Formação nos Movimentos Sociais; 7. Caráter Pedagógico da Formação / Assessoria Técnica; 8. Educação e Trabalho Profissional; 9. Educação e Desenvolvimento Sustentável; 10. Ensino Médio e 11. Trabalhadoras e Trabalhadores em Educação.

A II Conferência Nacional reafirmou a centralidade da escola no processo de consolidação da Educação do Campo*,* muito embora haja o reconhecimento que ela não constitui o sujeito central da transformação, como bem argumentado por uma das conferencistas ao afirmar que cabe à escola "inserir-se no processo já existente do movimento organizado no e do campo que luta pela construção de um modelo alternativo de desenvolvimento rural" (Paludo, 2002: 49). Baseado nessa compreensão pauta-se uma concepção de escola que esteja para além de seus muros, isto é, que desenvolva uma prática pedagógica e formativa que transcenda seus próprios espaços e se articule, dialeticamente,

com seu entorno social, representado pelos assentamentos da Reforma Agrária e demais comunidades do campo. .

A I e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo condensaram um debate que é fruto de uma ampla mobilização nacional, com a participação dos movimentos sociais do campo, bem como entidades educacionais, todos convocados pelo Núcleo de Articulação da Educação Básica do Campo. Esse movimento de conformação de uma força histórico-política esteve perpassado por momentos prévios à realização das duas Conferências Nacionais. Neste sentido foram realizadas Conferências Estaduais preparatórias à I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, um marco no debate político da Educação do Campo em 22 Estados brasileiros.

Os referidos eventos constituíram um momento histórico inédito em que os sujeitos do campo apresentaram para a agenda política nacional uma concepção de educação vinculada a seus saberes e conhecimentos, a seus valores, a sua cultura, a sua identidade e, o mais importante, com uma intencionalidade política que fora capaz de fortalecer as especificidades do campo e atendera suas demandas de ordem sociocultural e econômica.

A I e a II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo concretizaram um encontro de vozes que exigiram, do Estado brasileiro, a legitimação do acesso à educação preconizada na Carta Magna Brasileira e a defesa de políticas públicas que contemplem a Educação do Campo, em sua magnitude legal. Conforme o documento da II Conferência Nacional:[8]

> Acreditamos, dessa forma, estar dando mais um passo em direção a uma necessária articulação entre Projeto de Educação e Projeto de Desenvolvimento. A educação não dará sua contribuição efetiva ao desenvolvimento do campo se não for combinada com a Reforma Agrária e com a transformação radical da política agrícola do país; de outro lado, devemos indagar que modelo de desenvolvimento queremos e como ele vai contribuir para potencializar a educação dos cidadãos e cidadãs do campo e da cidade.

Uma segunda questão presente nas discussões realizadas nas duas Conferências Nacionais consistia no debate acerca da necessidade de implementação de políticas públicas de caráter integrado, que favorecera a permanência da juventude e dos trabalhadores e trabalhadoras no campo. A defesa de uma *Educação Básica do Campo*

[8] Documento da II Conferência Estadual por uma Educação Básica do Campo, p.05.

converge para este ideário de permanência no campo, e nutre a demanda pela implantação de políticas educativas de escolarização, em especial de Jovens e Adultos.

Por outro lado, o Movimento Por uma Educação Básica do Campo requer do poder público a estruturação de um sistema educativo que atenda a demanda dos povos do campo, isto é, com a formação de educadores e educadoras do campo, uma matriz curricular com os conteúdos afins à realidade sociocultural do campo, além da garantia de transportes para as localidades mais distantes das escolas.

Os debates realizados nas Conferências Nacionais geraram documentos da memória político-ideológica e pedagógica destes eventos. Ademais do documento de sistematização das Conferências Nacionais, foram publicadas uma coleção intitulada "Cadernos Por uma Educação do Campo", que articula textos de caráter teórico-político que nutre o debate atual acerca da Educação do Campo.[9]

Podemos afirmar que a I Conferencia Nacional propiciou a materialização de um conjunto das demandas reivindicadas no marco da luta histórica pelo direito à Educação do Campo, intensificada na última década do século XX. Uma das principais conquistas se demarca no plano legal, com destaque para três medidas legislativas: 1. A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002; 2. A criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, instituída pela Portaria nº 1.374, de 03 de junho de 2003. Vale destacar que a composição do Grupo Permanente possui caráter institucional e interinstitucional, e conta com a participação efetiva de representantes dos movimentos sociais do campo; 3. A criação do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – PRONERA, por meio da Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo redefinem o conceito de *campo*, ao incorporar a perspectiva política apresentada nas duas Conferências Nacionais, em especial a que defende seu sentido conceitual para além de uma demarcação meramente territorial.

[9] Mais adiante será retomada a centralidade dos Cadernos por uma Educação do Campo no processo de construção de um marco teórico-epistêmico de sustentação da dimensão política da Educação do Campo.

Há, igualmente, a definição da natureza do sujeito histórico-político do *campo,* com a compreensão que o mesmo está representado por todo aquele que estabelece suas relações sociais, culturais e produtivas no campo. Em outras palavras, o critério de definição do sujeito do campo não se define por seu labor produtivo, isto é, o agricultor, o pecuarista – para citar dois exemplos clássicos – mas incorpora uma identidade que se constrói para além da atividade produtiva, uma vez que reconhece um sentido de pertença ao campo por seu *ethos* identiário sociocultural.

Reforçar o conceito de *campo* e de seus sujeitos no marco de construção de um projeto de desenvolvimento para o campo na perspectiva dos movimentos sociais é central no momento de elaboração de uma política educativa. Isto porque o êxito educativo-político da Educação do Campo dependerá da garantia de um perfil de escola, de currículo, de materiais didáticos, de educadores e educadoras, de tempos educativos, que efetivamente permitam um desenvolvimento sociocultural e econômico para os povos do campo. Por tal razão, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo destacam a responsabilidade dos diversos sistemas de ensino sob o principio constitucional da igualdade material do acesso à educação. Assim, o documento reforça que (BRASIL, 2002: 04-05):

> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com a realização das sociedades humanas.

Tal como mencionado anteriormente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, demarcam a categoria *campo* como *locus* de criação social, cultural e econômica. Ademais, inauguram um processo inovador para a realidade política brasileira, de instituição de uma política pública que garanta a educação básica para o campo, coferindo novos parâmetros na relação estabelecida entre Estado e sociedade civil. Vejamos a seguir os desdobramentos dessas primeiras conquistas legais no processo de democratização do acesso à educação, em especial à Educação Superior para a classe trabalhadora do campo.

A *Educação do Campo* e a construção de um marco legal para a democratização do acesso à Educação Superior no Brasil

Importante salientar que o debate político da Educação do Campo se demarca em um momento histórico em que confluía uma agenda política favorável a pensar os desafios postos aos diferentes países na construção de um projeto educativo de caráter político. Uma agenda que nasce de múltiplas lutas articuladas por movimentos sociais do campo e da cidade, sindicatos e outras organizações, as quais defendem a educação como um direito e um projeto histórico-cultural e político para a formação e emancipação da classe trabalhadora.

No marco desse debate, uma das conquistas constitui a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – *Satisfação de Necessidades Básicas de Aprendizagem*,[10] lançada em 1990, é lançada pela UNESCO, em Jomtien – Tailândia. A Declaração Mundial tinha por intuito reafirmar o "direito à educação", conforme o expressa a Declaração Universal de Direitos Humanos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos reconhece a persistência da problemática educativa no mundo, ao afirmar que:

- Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional e um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento:
- Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los aperceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e
- Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

Ante as realidades educativas assinaladas, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos anunciou em nove artigos os seguintes objetivos:

ARTIGO 1: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;

[10] Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf

ARTIGO 2: Expandir o enforque;

ARTIGO 3: Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;

ARTIGO 4: Concentrar a atenção na aprendizagem;

ARTIGO 5: Ampliar os meios de e os raios de ação da Educação Básica;

ARTIGO 6: Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;

ARTIGO 7: Fortalecer as alianças;

ARTIGO 8: Desenvolver uma política contextualizada de apoio;

ARTIGO 9: Mobilizar os recursos.

Em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos é homologada no Brasil, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96 que, no seu Art. 87 instituiu a "Década da Educação", iniciada um ano após a publicação da lei, em 1997. A Década da Educação auspiciava desenvolver um conjunto de diretrizes e metas que favorecessem a melhoria da qualidade do ensino, sobretudo no que concerne à erradicação do analfabetismo e formação continuada dos professores em exercício da profissão em escolas públicas de todo o Brasil.

É válido destacar que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a LDB 9.394/96 propiciaram a materialização de um conjunto de medidas legais que permitiram efetivar políticas específicas para a educação. Um primeiro passo consistiu na responsabilidade atribuída à União, por parte da LDB 9.394/96, em elaborar um novo plano de educação, tarefa que ficou a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Em 2001, foi aprovado sob a Lei nº 10.172/2001 o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) do país. Ademais de um diagnóstico do contexto educativo brasileiro em todos os seus níveis e modalidades, o Plano Nacional de Educação especificou diretrizes e metas a serem cumpridas no decênio 2001-2010. Entre os principais objetivos e prioridades do PNE, destacam-se:

> A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001)

O PNE 2001-2010 trouxe um capítulo específico sobre o financiamento da educação, em especial o financiamento da Educação Superior, conforme atesta o documento:

> Historicamente, o desenho federativo brasileiro reservou à União o papel de atuar na educação superior. Esta é sua função precípua e que deve atrair a maior parcela dos recursos de sua receita vinculada. É importante garantir um financiamento estável às universidades públicas, a partir de uma matriz que considere suas funções constitucionais. Ressalte-se que à educação superior está reservado, também, o papel de fundamentar e divulgar os conhecimentos ministrados nos outros níveis de ensino, assim como preparar seus professores. Assim, não só por parte da universidade, mas também das outras instituições de educação superior deve haver não só uma estreita articulação entre este nível de ensino e os demais como também um compromisso com o conjunto do sistema educacional brasileiro (BRASIL: 2001).

O Plano Nacional de Educação propiciou um amplo debate nos âmbitos estaduais, municipais e do Distrito Federal com relação ao tema do financiamento da Educação Superior. Como parte desse processo, em 2008, foi constituída pelo Ministério de Educação, a Comissão Organizadora da Conferência Nacional de Educação composta por 35 membros,[11] a quem foi delegada as tarefas de "coordenar, promover e monitorar o desenvolvimento da CONAE em todas as etapas", conforme determina a Portaria Ministerial nº 10/2008.

A I Conferência Nacional de Educação (CONAE)[12] foi realizada entre 28 de março e 01 de abril de 2010. Nela se avaliou a insuficiência do PNE para o decênio 2001-2010 no cumprimento das diretrizes e metas previstas. As entidades ligadas à educação exigiram

[11] Os membros da Comissão Organizadora da Conferência Nacional de Educação estão listados na Portaria Ministerial nº 10/2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_coneb.pdf

[12] A II Conferência Nacional de Educação será realizada de 19 a 23 de novembro de 2014, em Brasília. A CONAE-2014 terá como tema "O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração", que será debatido nos seguintes eixos temáticos: Eixo I: O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação; Eixo II: Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; Eixo III: Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente; Eixo IV: Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; Eixo V: Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social; Eixo VI: Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho e Eixo VII: Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos (Documento de Referência da CONAE 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf). O presente ensaio foi concluído antes da CONAE – 2014. Esperamos, em futuros escritos, incorporar as reflexões e deliberações do referido Congresso.

maior clareza e transparência acerca da origem dos recursos para financiamento da educação brasileira, bem como das áreas nas quais serão investidos.

Resultante desse amplo debate, a CONAE redigiu um documento final que condensa a síntese das expectativas e demandas para a presente década, o Plano Decenal Nacional de Educação 2011-2020, que teve como referência o documento "Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação" (CONAE: 2009). Com base nesse documento foi elaborado o Projeto de Lei nº 8.035/2010, PNE – 2011-2020, encaminhado à Câmara de Deputados em dezembro do mesmo ano. Em maio de 2013, o relatório do PNE 2011 – 2020 foi aprovado na Comissão de Assuntos Econômicos do Senado.

Para além de uma análise aprofundada acerca do plano de metas a serem cumpridas pelo PNE no decênio 2011-2020, gostaríamos de ater-nos às implicações diretamente relacionadas com o acesso e permanência na Educação Superior no Brasil, objeto da presente análise. Neste sentido, a LDB 9.394/96 regulamenta, no seu Art. 47, que estabelece sete princípios para a Educação Superior, a saber:

> I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica (BRASIL, 2006, artigo 43)

A regulamentação do Art. 47 da LDB 9.394/96 desencadeou uma série de reformas na Educação Superior Brasileira.[13] Passados dez anos da promulgação da LDB 9.394/96, se regulamentou o Decreto 5.773, de 09 de maio de 2006, que "dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino" (BRASIL: 2006). O Decreto 5.773 alterou a oferta de cursos, em especial com a autorização da oferta de Ensino Superior em instituições não universitárias e privadas.

A conformação de um marco legal para pensar o financiamento da Educação, bem como as vias de democratização do acesso à Educação Superior é fruto da histórica luta política empreendida pelos movimentos sociais do campo. O debate aberto pelas Conferências Nacionais *Por uma Educação Básica do Campo* foi um campo fértil para aprofundar os termos legais do direito constitucional à educação para os povos do campo. Neste sentido, se avança na reivindicação de uma política pública específica para o campo, sobretudo na conformação de uma proposta de Educação Superior desde o olhar dos movimentos sociais.

Podemos afirmar que os movimentos sociais do campo logram avançar em importantes conquistas no plano legal-jurídico que legitima o acesso à Educação Superior. Assim, na segunda gestão do então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), se consolida estas conquistas por meio da instituição de uma série de reformas em todo o sistema educativo brasileiro. Entre os anos de 2006 e 2007, foram emitidos vários Decretos que alteraram, significativamente, a organização e a gestão educacional no Brasil. Em 2007, foi fundado o movimento "Todos Pela Educação", com a missão de assegurar, até 2022, ano do Bicentenário da Independência do Brasil, o pleno acesso à Educação Básica.[14] No mesmo ano, com o intuito de alinhar a política educativa ao Projeto

[13] A tese de doutorado de Luciene das Graças Miranda Medeiros (2012) apresenta uma análise das reformas da Educação Superior no Brasil, desde a década de 70, do século XX. Em perspectiva cronológica, a autora apresenta as principais modificações no campo administrativo e pedagógico e suas implicações na Reforma do Estado, no Brasil.

[14] http://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/

de Aceleração Econômica (PAC), o presidente Lula lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).[15]

O Plano de Desenvolvimento da Educação constitui-se em um conjunto de programas e ações governamentais que institui uma gama de reformas que abrangem todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro. A Educação Básica segue como a meta prioritária do governo, incorporando a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Indígena e Quilombola e a Educação Superior.

Em virtude das reformas realizadas houve alteração nas regras de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Salário-Educação, bem como o desenvolvimento de novas estratégias para o ingresso e expansão da Educação Superior, com destaque para a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Igualmente é criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), um indicador básico de medição da qualidade da Educação Básica. Pautado no discurso da melhoria da qualidade da Educação Básica, com a elevação dos resultados do IDEB, são lançados o Compromisso Todos Pela Educação e o Plano de Ações Articuladas (PAR), ambos em 2007. Estes novos planos estabeleceram uma rede de cooperação nos âmbitos federal, estadual e municipal para o desenvolvimento de ações nas redes públicas de ensino.

Indubitavelmente, o conjunto de medidas legais implementado pelo Ministério de Educação na última década do século XX constituiu em uma estratégia política em favor da legitimação de um discurso oficial em favor das reformas no campo da Educação (Voss: 2011). Por outro lado, corroboramos com as análises de Shiroma, Campos e Garcia (2005) com respeito à construção de uma "hegemonia discursiva" com a crescente emissão de documentos oficiais, disponibilizados em internet. Neste sentido, o Estado utiliza a seu favor a própria tecnologia para disponibilizar um conjunto de documentos à sociedade civil

[15] Entre os decretos presidenciais que deram origem ao PDE, se destacam: 6.093/07 (dispõe sobre a organização do Programa Brasil Alfabetizado); 6.094/07 (dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação); 6.095/07 (estabelece diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET) e 6.096/07 (institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI).

e política, difundindo um discurso que é assimilado cotidianamente e legitimado na sociedade. Por tal razão, os sujeitos do campo devem estar permanentemente disputando o marco discursivo que pauta os princípios da Educação do Campo como projeto político.

Reforçamos que o conjunto de medidas legais em favor de uma política educativa nacional é resultado direto da luta histórica dos movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do campo. Neste sentido, o protagonismo destes sujeitos histórico-políticos, em diálogo com outros sujeitos, entre eles, docentes-investigadores das universidades públicas brasileiras, abriu caminho para um amplo debate político sobre o direito à educação para os povos do campo.

Conforme abordado anteriormente, o ENERA e as duas Conferências Nacionais *Por uma Educação Básica do Campo* dão conta de um movimento político nacional para a democratização da educação para os povos do campo. Com respeito ao PRONERA, é válido dizer que o referido programa representou, na esfera pública, a transcendência da dimensão educativo-pedagógica da Educação do Campo, outorgando-lhe um caráter político, ao requerer do Estado o compromisso no cumprimento da legislação brasileira e, em especial, a legitimidade de uma política pública que atenda as particularidades dos povos do campo.

Em 2012, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI lançou o marco normativo da Educação do Campo, representada no quadro a seguir:

Quadro Normativo da Educação do Campo – Fonte SECAD (2012)

Legislação	**Assunto**
Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001.	Sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006.	Sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância (CEFFA)
Parecer CNE/CEB nº 03 de, de 18 de fevereiro	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que

de 2008.	trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 02 de 28 de abril de 2008.	Estabelece diretrizes completares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Lei nº 11.947, de 01 de junho de 2009.	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no fomento a programas de formação inicial e continuada.
Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

Importante salientar que o Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de *Educação do Campo* e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA são resultados da luta empreendida pelos movimentos sociais e sindicais do campo, com o apoio de professores universitários pelo direito constitucional à educação. Igualmente demarca um debate epistêmico-político central, sobretudo pela defesa de uma concepção de Educação que vai além do seu sentido meramente pedagógico, incorporando uma dimensão política central no processo de construção de um projeto histórico-cultural e político para o campo brasileiro.

No plano legal, o Decreto 7.352 estabelece, em seu artigo 1º, que a política pública para Educação do Campo "destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e Superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios" (BRASIL, 2010). Em

termos epistêmico-políticos, o Decreto torna-se um marco para a Educação do Campo, uma vez que delimita, conceptualmente, os sujeitos beneficiários dos projetos financiados pelo PRONERA, isto é, a população camponesa, ademais de definir o perfil das escolas do campo, bem como os princípios e mecanismos de manutenção dos níveis de ensino. Conforme o Manual de Operações (Brasil, 2004: 39):

> [...] os cursos devem contemplar as situações problemas vivenciadas pelos assentados, a fim de que os alunos encontrem soluções para eles e simultaneamente se capacitem. Serão desenvolvidos conforme o principio da metodologia da alternância caracterizada por dois momentos: Tempo Escola e Tempo de estudo desenvolvido na comunidade (INCRA, 2004, p.39).

Com base no cenário jurídico-legal apresentado, é fundamental compreender que, no processo de defesa de um projeto educativo-político para o campo, a natureza das políticas públicas reivindicadas devem estar em consonância com as especificidades das demandas daqueles grupos historicamente excluídos de um projeto nacional. Nessa perspectiva, não é suficiente construir escolas em determinados territórios, numa perspectiva meramente escolar. É fundamental pensar o direito à educação em perspectiva integral, com a garantia do acesso e permanência nas escolas do campo, bem como na universidade. Significa dizer que as políticas públicas devem reconhecer a concepção de educação dos povos do campo como um projeto histórico-cultural de conhecimento, como um projeto político de desenvolvimento do campo em todas suas dimensões. Vejamos em que medida o PRONERA conseguiu cumprir com este papel no processo de acesso à educação aos povos do campo.

O Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária e a democratização da educação para os povos do campo no Brasil

O Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – PRONERA é resultado da luta empreendida pelos movimentos sociais camponeses brasileiros em prol da criação de uma política pública específica para a Educação do Campo. Instituído em 1998 pelo Ministério Extraordinário de Política Agrária, posteriormente foi assumido pelo Ministério

de Desenvolvimento Agrário – MDA, sob a responsabilidade do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA.

O PRONERA tem caráter de política pública de Educação do Campo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Seu principal objetivo consiste em fortalecer a educação nas áreas da Reforma Agrária, propondo, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, cuja proposta curricular e metodológica atenda as especificidades do campo brasileiro (BRASIL, 2004, p. 17).

Entre suas funções se destacam as ações destinadas à garantia da alfabetização e escolarização de trabalhadoras e trabalhadores nas áreas de reforma agrária; escolarização e formação de educadores e educadoras para atuarem nestas áreas; formação continuada e superior aos educadores e educadoras que trabalham com educação de jovens e adultos e ensino fundamental; por fim formação técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento. Neste sentido, a concepção de *Educação do Campo* presente no PRONERA se vincula às perspectivas do desenvolvimento sustentável, utilizando metodologias adequadas à realidade do modo de vida e produção camponesas. O PRONERA igualmente propõe promover o fortalecimento da identidade social e cultural dos povos do campo.

O PRONERA opera por meio da gestão co-participativa, com presença de entidades públicas e setores organizados da sociedade civil. Participam no PRONERA os movimentos sociais e sindicais camponesas, entidades de ensino público media e superior, de caráter público ou civil sem fins lucrativos, MDA e INCRA.

As entidades de ensino são as responsáveis pela elaboração das propostas dos projetos educativos a partir das demandas dos movimentos sociais e sindicais camponeses. Tais projetos são avaliados pela Comissão Pedagógica Nacional do INCRA formada por representantes das universidades públicas e movimentos sociais. Vejamos como se estrutura a gestão do PRONERA (BRASIL, 1999):

1. No âmbito nacional:

- Direção Executiva: composta por uma coordenadora nacional do programa e uma equipe técnica composta por 04 funcionários do INCRA. Sua principal atribuição consiste em definir a administração política e pedagógica com os outros colegiados. Ademais,

planeja, implementa, acompanha e avalia as ações de projetos executados nos Estados e nas regiões, supervisando as atividades gerenciais nas áreas financeiras, técnica e de apoio administrativo. Integra o programa com o grupo das políticas de educação e os outros Ministérios e poderes públicos. Apoia e orienta os colegiados executivos estaduais;

- Colegiado Executivo: composto por uma direção executiva e membros da Comissão Pedagógica Nacional. Realizam reuniões mensais para analisar a programação de operacionais e de gestão pedagógicas propostas por uma Direção Executiva;

- Comissão Pedagógica Nacional: composta por docentes representantes das universidades públicas das regiões Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste do Brasil, bem como por representantes dos movimentos sociais (MST e CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura) e representante do Ministério de Educação e do Ministério do Trabalho. Coordena as atividades didático-pedagógicas; define os indicadores de atuação e os instrumentos de avaliação; desenvolve, discute e valoriza as metodologias e os instrumentos pedagógicos, bem como acompanha as ações do Programa nos Estados e Municípios, articulando-os aos Ministérios e poderes públicos. Apoia e orienta os colegiados executivos estatais; emite parecer técnico sobre propostas de trabalho e/ou projetos;

2. No âmbito estatal:

- Colegiado Executivo Estatal: composto por representantes da Superintendência Regional do INCRA; Instituições Públicas e Comunitárias de ensino em associação com o Programa; movimentos sociais e sindicais camponeses, representantes do governo estatal e municipal. Tem por funções mobilizar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades dos projetos no âmbito dos Estados;

Ao cumprir 15 anos de existência, em 2008, o PRONERA conseguia atender a aproximadamente 500 mil jovens e adultos em associação com 60 universidades públicas federais e estatais, escolas técnicas, Escolas Família-Agrícola, ademais de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Entre as áreas de conhecimento abarcadas pelo programa, se destacam: nos cursos de formação técnica - agropecuária, agroecologia, saúde, formação de educadoras e educadores; nos cursos de formação superior universitária - Pedagogia da Terra, Educação do Campo, Agronomia, Direito, Geografia, História,

Medicina Veterinária, Serviço Social, Jornalismo, assim como cursos de pós-graduação de especialização e mestrado (Santos, 2008).

Uma das grandes conquistas dos movimentos sociais do campo com a criação do PRONERA consiste no fomento, no âmbito das políticas públicas, do debate acerca da Educação do Campo na perspectiva de um modelo de desenvolvimento do território camponês em articulação com um projeto de reforma agrária de caráter popular. Igualmente, desvelar a centralidade da constitucionalidade e justiciabilidade do direito à educação aos povos do campo. O fundamental na implementação de um programa dessa natureza é o impulso de políticas públicas específicas em conformidade com os dispositivos da Carta Magna Brasileira que preconiza o direito à educação. Nas palavras de Molina (2008, p.29):

> […] o direito à diferença aqui trabalhado, indica a necessidade de garantia do direito de igualdade e universalidade, sem desrespeitar a diversidade encontrada no trato das questões culturais, políticas e econômicas do campo. […] Vale ressaltar que a dialética da igualdade e da diversidade evidencia elementos básicos e comuns a todos os sujeitos sociais: a unidade na diversidade. Mas, também indica as diferenças entre o campo e a cidade.

O reconhecimento da diferença entre campo e cidade demarca a existência de uma matriz cultural e de uma base socio-histórica distinta entre ambas. Logo, requer a elaboração e implantação de políticas públicas específicas, que rompam com a lógica historicamente excludente dos sujeitos do campo, garantindo processos de inclusão a partir dos parâmetros igualitários de acesso à educação.

Por outro lado, a garantia de políticas públicas específicas representa um avanço no combate à discriminação histórica que tem vitimado os povos do campo, submetendo-os a padrões de cultura e de conhecimento que reafirmam a desigualdade sociocultural e econômica entre campo e cidade. Portanto, a luta por uma política pública específica representa inserir o *parâmetro da diferença* em uma perspectiva histórica, para compreender sua totalidade no marco da luta de classes no Brasil e na defesa de um projeto de caráter coletivo, como o representa o projeto educativo-político da Educação do Campo.

A defesa de um projeto coletivo de conhecimento expressa a busca incessante por romper com a lógica da educação para o capital, que se baseia no critério do "mérito próprio do indivíduo" para a ascensão a determinados níveis educativos, especialmente à Educação Superior. É fundamental pôr no centro do debate o *parâmetro da diferença* reivindicado pelos movimentos sociais, para não incorrer numa redução do debate político no campo do acesso aos direitos, sobretudo o direito à educação. Na voz dos movimentos sociais do campo, em particular do MST, o *parâmetro da diferença* merece ser debatido:

> [...] porque uma das expressões do "culto ao indivíduo" tem sido a absolutização da diferença ou do chamado "direito à diferença", tirando-o de sua própria historicidade. A diferença não pode ser considerada um valor em si, vinculada à lógica da falsa "autonomia individual" e descolada da vida real a que se refira. [...] Não pode justificar privilégios nem desagregação da coletividade ou obstáculo para seu florescimento. Temos "direito" a ser "diferentes" sempre que esta diferença nos remeta a direitos coletivos e a um horizonte emancipatório (Caldart, 2007, p.48).

Para fim da presente reflexão, consideramos fundamental debater os alcances político-pedagógicos do PRONERA, sublinhando algumas questões referentes às políticas públicas para a Educação do Campo no Brasil. Em primeiro lugar, pôr no centro do debate as seguintes interrogantes: Como se conceitua a *Educação do Campo* no âmbito das políticas públicas? Que impactos, limites e possibilidades manifesta o PRONERA frente à construção de novos referentes para a cidadania e a inclusão social dos povos do campo?

Com respeito à forma como se conceitua a Educação do Campo, corroboro com Caldart (2008) ao afirmar a existência de um contexto nacional favorável para a discussão das categorias *educação* e *campo* desde uma perspectiva histórico-conceitual. Embora seja uma categoria que emerge em um curto tempo histórico, isto é, um pouco mais de uma década, é resultado de um debate de longo alcance histórico, herdeiro de uma memória de lutas camponesas no Brasil e que se nutre de seus referentes culturais e políticos. Por outro lado, emerge do seio de um conjunto de experiências, vivencias e debates contemporâneos, que visam interpretar nosso tempo histórico e os desafios postos para pensar m projeto educativo-político para o campo. Demonstram o movimento dialético da realidade daqueles que lutam por inscrever um projeto alternativo conduzido pela educação.

Trata-se de um momento histórico em movimento, marcado por profundas contradições de ordem cultural e política, que deve ser debatido no marco das especificidades da ação política dos sujeitos histórico-políticos, partícipes diretos desse debate. Para Caldart (2008), a gênese deste conceito se vincula a tríade Campo, Política Pública e Educação, condição necessária para que se materialize a Educação do Campo. Ao mesmo tempo, se refere a uma especificidade que conduz à exigência de uma política pública específica que contemple um projeto alternativo de campo.

Com respeito aos alcances político-pedagógicos, impactos, limites e possibilidades do PRONERA, gostaria de destacar alguns elementos fundamentais para uma análise acerca da democratização do acesso à educação e que se vinculam a um balanço das linhas de ações educativo-pedagógicas e política do PRONERA. Para tanto, recupero os elementos destacados no documento *Balanço Político e Linhas de Ação do PRONERA* (Fernandes, 2008), elaborado pela equipe do referido programa. O documento enfatiza dois elementos centrais na avaliação da primeira década de implementação do PRONERA: 1. Os avanços e aprendizagens desde o PRONERA e a Educação do Campo; 2. Os desafios do PRONERA com respeito ao exercício pleno da cidadania e o fomento da produção e investigação direcionadas à Educação do Campo. Passemos aos pontos destacados em cada um deles:

1. Os avanços e aprendizagens desde o PRONERA e a Educação do Campo[16]:

1.1. Avanços e aprendizagens dos parceiros: destaca a ampliação das universidades e instituições públicas aderentes ao PRONERA. Igualmente, evidencia um maior diálogo com os movimentos sociais no processo de implementação e legitimação de políticas públicas para o campo. Um dos grandes avanços destacados consiste na legitimação de um espaço de discussão permanente e maior visibilidade da *Educação do Campo* na esfera institucional e no âmbito das políticas públicas.

1.2. Reorientação da própria universidade: o PRONERA promoveu o questionamento acerca da tríade ensino-investigação-extensão, reorientando as matrizes curriculares e teórico-metodológicas das universidades, ao potencializar a discussão sobre a *Educação do Campo* nos espaços acadêmicos e na *práxis* docente e discente;

[16]Os pontos estão escritos de forma fidedigna ao documento original elaborado pela equipe do PRONERA.

1.3. Sujeitos do campo: fortaleceu o protagonismo dos movimentos socais camponeses – os sujeitos do campo – e reafirmou suas identidades, ampliando as oportunidades de acesso à educação nos seus diferentes níveis. O PRONERA estabeleceu espaços de diálogos entre sujeitos do campo e universidades, ao incorporar as temáticas propostas pelos sujeitos do campo na matriz curricular, como as relacionadas a questão de gênero, relações étnicas e raciais;

1.4. Significado da prática educativa: o PRONERA destina-se a implementar novas metodologias de ensino articuladas à reflexão acerca dos espaços de construção do conhecimento, como por exemplo, aqueles vinculados à Pedagogia da Alternância[17]. Igualmente há a possibilidade de produção de materiais didáticos próprios e promoção de uma gestão compartilhada na elaboração/execução pedagógicas.

2. Os desafios do PRONERA com respeito ao exercício pleno da cidadania e ao fomento da produção e investigação

Um dos desafios centrais consiste na ampliação das universidades partícipes no PRONERA, assim como o fortalecimento institucional, especialmente das escolas do campo. Um segundo desafio consiste em viabilizar mecanismos de ampliação da investigação, reflexão, sistematização, avaliação e visibilidade das experiências desenvolvidas no âmbito do PRONERA. Outro desafio central se refere à disputa pela aceitação social da importância da Educação do Campo, sobretudo nos espaços institucionais representados pelas Secretarias de Educação, em âmbito estadual ou municipal, bem como nas Instituições de Ensino Superior.

Com respeito às linhas de ação propostas pelo PRONERA, são priorizados dois importantes eixos: 1. Fortalecimento da política pública de Educação do Campo e 2. Investigação, sistematização e avaliação das experiências. No primeiro eixo, se demarcam como linhas de ação as seguintes: 1.1 Marcos gerais da política de Educação do Campo; 1.2; Parceiros e relações institucionais e 3.1Fortalecimento das escolas do campo.

[17] A Pedagogia da Alternância consiste em uma metodologia de estudo iniciada nas chamadas "Maison Familiale Rurale" da França dos anos 30, do século XX. Trata-se de organizar o processo de ensino-aprendizagem em tempos educativos: o tempo-escola (destinado ao estudo teórico presencial, nos espaços escolares) e o tempo-comunidade (momento de aprofundamento da reflexão teórica no campo empírico, no espaço social do educando ou educanda. No Brasil a experiência da Pedagogia da Alternância foi iniciada nos anos 60, nas Escolas Família Agrícola.

Um aspecto essencial que merece ser acrescentado a este balanço se refere à pergunta: Em que medida uma política pública que articule educação e reforma agrária gera uma nova cultura política na ação dos movimentos sociais e no âmbito do Estado? Para respondê-la, primeiramente é necessário compreender que o caráter político conferido à educação se vincula ao entendimento da geração de uma cultura política emancipadora construída entre os sujeitos políticos partícipes deste processo, como os movimentos sociais camponeses que exercem a *práxis* da educação popular como caminho de resistência e luta rumo a processos de libertação e que refletem um momento muito especial na luta latino-americana.

Assim, a ação educativo-política dos movimentos sociais pode contribuir na construção de uma nova *episteme* (Leher: 2007; Barbosa: 2014), que nutre uma racionalidade própria dos sujeitos do campo, responsável por resignificar o território camponês como espaço de vida e de produção. Trata-se de uma racionalidade que interpela a lógica subjacente do capital no campo e que a enfrenta na arena política e na "batalha das ideias" (Martí, 2003), com o objetivo de transcender a educação reprodutora da opressão e da desigualdade, por outra capaz de construir um conhecimento novo, crítico, que oriente a luta política dos movimentos sociais rumo a uma *práxis* libertadora e emancipadora.

Em outras palavras, a proposição de uma política pública desde a base popular, articulada pelos movimentos sociais, pertence a uma disputa hegemônica que põe em movimento as forças sociais e políticas reais que atuam nos espaços públicos, particularmente no âmbito das políticas públicas. Nesse sentido, pensar a política pública como uma disputa hegemônica, em sentido gramsciano, constitui um referente importante e um problema teórico relevante, sobretudo para analisar o movimento dos sujeitos histórico-políticos implicados, como o Estado e os movimentos sociais. No momento em que se demanda uma política pública, em realidade se disputam projetos políticos, seus termos, sua intencionalidade e, especialmente, as forças políticas que o conduzirão.

Considero que a discussão aberta pela Educação do Campo pode ser interpretada em chave gramsciana, no sentido de pensar a disputa hegemônica na interação entre sociedade política e sociedade civil que disputam, por meio da força e do consenso, um projeto político para o campo brasileiro. Não é objetivo de o presente ensaio adentrar em uma

análise à luz da teoria gramsciana. Entretanto, considero pertinente fazer uma alusão ao conceito de hegemonia por incorporar duas dimensões fundamentais, a saber: a direção e o domínio (López: 2010), ambas articuladas ao campo ideológico-político. O campo ideológico formado pela hegemonia se alarga por meio da cultura e da educação, uma vez que estas constituem caminho de construção de novas culturas políticas ou de manutenção de estruturas tradicionais de domínio, reprodutoras de uma dominação não só político-econômica, mas também ideológica.

A cultura constitui um tema fundamental, principalmente na sua articulação com a política e as relações estabelecidas entre Estado e sociedade civil. O processo de diferenciação social desencadeado nos anos 90 conduz a uma pluralização dos movimentos sociais e uma descentralização das subjetividades coletivas. Observamos em muitos países latino-americanos a emergência de movimentos sociais com uma identidade mais definida e uma ampliação dos espaços de resistência vinculados a novas categorias que vão modificando o campo e a forma de ação destes movimentos, desenhando novas propostas que interferem nas agendas políticas da região.

A cultura adquire centralidade em meio a estes processos de luta histórica, uma vez que se compreende seu vínculo com a criação de uma nova cultura política. Resulta desta afirmativa a importância de se considerar a relação entre cultura e política, compreendendo como se articulam e implicam mutuamente. Existe uma dimensão política no cultural e este, por sua vez, igualmente influi no político. Neste sentido, a assunção da educação como projeto político tem por objetivo gerar uma nova cultura política.

Podemos inferir que a mudança na legislação brasileira, no âmbito das políticas públicas, com a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o PRONERA são resultados diretos de uma cultura política nascida do labor dos movimentos sociais e sindicais do campo. A emergência do próprio conceito de Educação do Campo agrega uma dimensão genuína à educação, uma vez que lhe atribui uma função política de contraponto à educação dominante, ao estabelecer a crítica ao modelo de desenvolvimento do campo preconizado pelo capitalismo.

Como cultura política, a *Educação do Campo* constitui um espaço de resistência e denúncia, mas também de construção de alternativas frente à contradição historicamente presente na forma de se pensar e planejar a educação para o campo, sem considerar suas especificidades socioculturais e econômicas e, menos ainda, os sujeitos que dela fazem parte, representados pela classe trabalhadora do campo e a juventude.

Dimensões epistêmico-políticas da *Educação do Campo*

Conforme defendemos no presente ensaio, o contexto de origem da Educação do Campo é fruto da histórica luta da classe trabalhadora camponesa na defesa de um projeto educativo-político para o território camponês. Um projeto que desvela a centralidade política da constitucionalidade e justiciabilidade na garantia da educação como direito para os povos do campo. O fundamental na implantação de diretrizes legais e de programas políticos como o PRONERA consiste no fomento de políticas públicas específicas em conformidade com os dispositivos da Carta Magna Brasileira que preconiza o direito à educação, com igualdade de acesso e o respeito à diversidade própria das particularidades socioculturais, políticas e econômicas do campo.

O reconhecimento da diferença entre campo e cidade demarca a existência de uma matriz cultural e de uma base sócio-histórica distinta entre ambas. Portanto, requer a elaboração e efetivação de políticas públicas específicas, que rompam com a lógica historicamente excludente dos sujeitos do campo, ao garantir processos de inclusão a partir de parâmetros igualitários de acesso à educação.

No marco desse debate, consideramos central destacar as dimensões epistêmico-políticas da Educação do Campo, que resultam do debate político apresentado anteriormente e que, por tal razão, são imprescindíveis na concepção de um projeto educativo-político para o campo.

A primeira dimensão epistêmico-política que gostaria de destacar diz respeito ao entendimento da Educação como *do* e *no* Campo. Constitui um debate de origem da Educação do Campo, que reforça a dimensão de projeto para o campo brasileiro. Nesse sentido, a delimitação *do campo* abarca uma dupla natureza epistêmico-política, a saber: em

primeiro lugar, demarca a territorialidade da *práxis* educativa almejada pela Educação *do Campo,* isto é, o território do campo (outrora definido, no discurso oficial, como a zona rural) para a implementação das escolas do campo, nos assentamentos de Reforma Agrária.

Em segundo lugar, representa a afirmação de um projeto educativo-político para o campo brasileiro, de fortalecimento identitário, sociocultural, econômico e político do território camponês. A este respeito, se amplia a dimensão de projeto da Educação do Campo*,* em especial ao transcender o território do campo e reivindicar o espaço das universidades. Em outras palavras, a democratização do acesso à Educação Superior é parte do processo de implementação do projeto educativo-politico da Educação do Campo.

Por outro lado, a premissa *no campo* remete ao direito dos povos do campo de serem educados em seu lugar de origem. Igualmente alude à definição dos sujeitos educativo-pedagógicos responsáveis por conduzir a *práxis* educativo-política da *Educação do Campo.*

Uma segunda dimensão epistêmico-política está vinculada à concepção de escola no âmbito do projeto educativo-político da Educação do Campo. Conforme abordamos anteriormente, a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo define uma matriz conceptual para a *escola do campo,* bem como uma dimensão ético-política para seu funcionamento, representa por um conjunto de princípios pedagógicos.

Aqui, considero fundamental transcender a perspectiva epistêmico-política articulada pela *escola do campo* para pensar os termos de definição de uma *Universidade do / no Campo.* Os documentos que tratam da memória histórica do Movimento por uma Educação do Campo define a *escola do campo* como um dos espaços concretos da materialização da *práxis* educativa da Educação do Campo. Entretanto, entendemos que, *no processo de ruptura do latifúndio do saber e do conhecimento,* o lugar de inscrição da Educação do Campo extrapola o espaço físico da escola.

Ao definirmos os termos implicados na transcendência da escola, identificaremos que seu caráter alternativo e contra-hegemônico reside numa transformação radical das relações pedagógicas na sala de aula, na matriz curricular adotada, na gestão escolar e, principalmente, no papel político e social da escola no âmbito dos assentamentos e na conformação dos sujeitos histórico-políticos.

O mesmo é esperado no âmbito de um projeto educativo-político da *Educação do Campo* no processo de democratização do acesso à Educação Superior. Decorre dessa perspectiva a afirmativa de que, no processo de democratização da Educação Superior, se requer um projeto de universidade que compreenda a totalidade da proposta educativo-política da Educação do Campo, seja sensível e esteja aberto a sua dimensão epistêmico-política, em especial aquela que sustenta o espaço concreto das práticas educativo-políticas dos povos do campo. Nessa direção, é imprescindível inserir a universidade no debate epistêmico-político aberto pela Educação do Campo, sobretudo para debater a natureza ético-política da construção do conhecimento, entendida como cimento teórico-epistêmico do projeto educativo-político para o campo.

Importante salientar que no projeto educativo-político da Educação do Campo, embora a escola e a universidade sejam objeto central na luta por políticas públicas, há uma transcendência do que ambas representam no marco de um processo educativo reivindicado pelos movimentos sociais do campo. Há um tensionamento da histórica concepção de escola e de universidade entendidas como reduto de todo e qualquer processo educativo. Em contraposição a essa perspectiva "escolacentrista", se demarca a dimensão de *práxis* educativo-pedagógica da Educação do Campo, fundamentada no princípio da formação humana, cujas matrizes epistêmicas e pedagógicas estão voltadas para uma *práxis* educativa para a cultura, o trabalho e a luta social, pilares de uma educação emancipadora.

Na concepção de escola e de universidade almejada no projeto educativo-político da Educação do Campo há que prevalecer uma prática educativo-pedagógica que tenha na *práxis* um princípio formativo. Aqui nos apropriamos do conceito de *práxis* desenvolvido por Leandro Konder, em sua interpretação marxista do conceito, por considerá-lo a síntese da perspectiva formativa que se almeja com o projeto educativo-político da Educação do Campo. Konder (1992: p. 115) afirma ser a *práxis*:

> [...] uma atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Uma terceira dimensão epistêmico-política está presente no âmbito legal do PRONERA e das Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo. Com relação à forma como se conceitua a Educação do Campo, corroboro com Caldart (2008) ao afirmar a existência de um contexto nacional favorável para a discussão das categorias *educação* e *campo* desde uma perspectiva histórico-conceitual.

A criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e do PRONERA constituem conquistas que, ademais de proporcionar uma mudança na legislação brasileira desde os referentes dos movimentos, é resultado direto de uma cultura política que nasce do labor teórico-epistêmico e político do dos movimentos sociais camponeses. A emergência do próprio conceito de Educação do Campo constitui um marco na criação de outra *episteme* e agrega uma dimensão genuína à educação, uma vez que lhe atribui uma função política diferenciada da educação dominante, ao estabelecer a crítica ao modelo de desenvolvimento do campo preconizado pelo capitalismo.

Ao mesmo tempo, o conjunto de experiências que articulam o projeto educativo-político da Educação do Campo visa, em primeiro lugar, à conformação de um *sujeito histórico-político,* ou seja, de perfilar um sujeito histórico e uma subjetividade que conduz e fortalece a *práxis* educativo-política dos sujeitos do campo.

Uma quarta dimensão epistêmico-política é a elaboração, por parte dos movimentos sociais do campo, de um léxico particular que nasce da histórica luta pelo direito à educação e, em particular, da Educação do Campo. Constitui um léxico que permeia todo o debate articulado pelo Movimento por uma Educação do Campo na defesa e consolidação de um projeto educativo-político para o campo no Brasil. Um exemplo concreto é a sistematização do conjunto de documentos produzidos nas duas Conferências Nacionais *Por uma Educação do Campo,* compilados na Coleção *Por uma Educação do Campo.*

Há dois momentos fundamentais no processo de elaboração de um léxico da Educação do Campo. Em primeiro lugar, no campo normativo-legal, em que se definem os termos teórico-epistêmicos do conceito de Educação do Campo (e seus correlatos, a saber, a *Escola do Campo* e a *Pedagogia do Movimento*). Em decorrência da matriz conceitual da proposta política da Educação do Campo, há a incorporação deste léxico no âmbito

jurídico-legal, ao definir, de forma precisa e disposta na lei, os termos que serão prescritos nos Decretos, e que subsidiarão o direito jurídico-legal à educação para os povos do campo.

Um segundo momento medular na consolidação de um léxico teórico-epistêmico e político da Educação do Campo, o constitui a construção coletiva do Dicionário da Educação do Campo[18] (Caldart: 2012), materialização de uma teoria construída pelos próprios movimentos sociais. O dicionário reúne um conjunto de conceitos oriundos da luta histórica dos movimentos sociais pelo direito à educação para a classe trabalhadora do campo, de caráter emancipatório. A abordagem teórico-epistêmica dos conceitos está visceralmente articulada com a experiência de resistência política dos movimentos sociais, da natureza das suas demandas e do posicionamento histórico-político assumido por estes sujeitos.

Nessa direção, o referido dicionário expressa um olhar teórico-epistêmico e político acerca da Educação do Campo, de seus princípios pedagógicos e filosóficos, ademais de uma série de conceitos e categorias de análise diretamente relacionadas com a luta pela terra, pela reforma agrária e o direito à educação. Conceitos que carregam consigo um profundo sentido epistêmico que exprime e nutre um léxico teórico-político próprio da elaboração teórica que emerge da luta social.

Ademais, se retomam alguns elementos de análise da tradição teórica marxista e do pensamento crítico latino-americano, com o intuito de respaldar o legado da construção do conhecimento oriundo das grandes teorias. Um legado que orienta as interpretações existentes e a análise do conjunto de relações sociais, produtivas, bem como dos fenômenos socioculturais e políticos que dão conta das contradições do nosso tempo histórico.

Na realidade, o compêndio de conceitos presentes no dicionário da Educação do Campo não se restringe a uma explicação meramente semântica. Cada conceito é abordado em um contexto histórico-político, teórico e cultural, o que lhe permite maior amplidão teórica e, especialmente, epistêmica. O arcabouço conceitual articula o fenômeno

[18] A elaboração do Dicionário da Educação do Campo foi coordenada pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), em parceria com a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) e a Fundação Oswaldo Cruz. Participaram um número expressivo de militantes de movimentos sociais e de investigadores de diferentes universidades brasileiras, totalizando 107 autores.

educativo-político da Educação do Campo como movimento real que (Caldart, 2012, p. 12-13):

> [...] implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo. [...] A compreensão da Educação do Campo se efetiva no exercício analítico de identificar os polos do confronto que a institui como prática social e a tomada de posição (política, teórica) que constrói sua especificidade e que exige a relação dialética entre particular e universal, específico e geral.

É fundamental reafirmar que os conceitos existentes no Dicionário de Educação do Campo emanam da voz de um sujeito histórico-político coletivo e, por tal razão, expressam o olhar próprio dos movimentos sociais do campo no Brasil. Do mesmo modo, conduz a um processo de elaboração teórica própria, que nasce e se redefine na luta política cotidiana, em vínculo dialético permanente com o conjunto de saberes oriundos das experiências idiossincráticas com o campo.

Na tessitura conceitual da Educação do Campo há uma apropriação epistêmica e política das categorias que lhes permite redefinir, desde outros parâmetros analíticos e outra racionalidade, uma série de conceitos que passam a incidir no processo de elaboração teórica e argumentação política em defesa da educação para os povos do campo.

Por outro lado, os movimentos sociais do campo reivindicam o reconhecimento de que são sujeitos histórico-políticos construtores de um conhecimento social e politicamente posicionado. A experiência de construção do Dicionário da Educação do Campo condensa a produção teórica dos movimentos sociais do campo e expressa a capacidade dos mesmos em ressignificar categorias amplamente debatidas em distintas correntes teórico-analíticas. Outro grande aporte epistêmico na construção do conhecimento desde a voz e a palavra dos movimentos sociais do campo, o constitui a capacidade de elaboração conceitual, aportando novos elementos de ordem teórico-metodológica para pensar a realidade social e incidir nela.

O próprio conceito de *Educação do Campo* está entre aqueles presentes no dicionário. Um debate fundamental para incidir no âmbito das políticas públicas no Brasil e demonstrar a existência de múltiplas formas de conceber a educação e o processo educativo. Um processo de construção do conhecimento que expressa a busca permanente

não só por gerar um conceito para nomear um grupo social, um processo produtivo, um fenômeno político, social ou cultural. Em outras palavras, o Dicionário de Educação do Campo constitui um exemplo concreto de que a produção do conhecimento é um ato político-epistêmico posicionado, oriundo de sujeitos histórico-políticos que igualmente ocupam um lugar protagônico na disputa de projetos políticos para o campo.

A matriz epistêmica da elaboração conceitual que perpassa o projeto educativo-político da Educação do Campo nutre o horizonte utópico da luta pelo direito à educação para os povos do campo, ao mesmo tempo em que articula o lugar de inscrição sociocultural e política da experiência e dos saberes com a luta histórica e a *práxis* educativo-política dos povos do campo.

O constructo epistêmico-político da Educação do Campo, bem como os conceitos derivados dela, permite aos movimentos sociais do campo consolidar uma subjetividade política perpassada pela consciência de classe, que legitima uma racionalidade própria, de leitura e interpretação da realidade vivida, desde um posicionamento crítico y político. Por tal razão, o conceito de *Educação do Campo* carrega consigo um profundo sentido epistêmico que expressa e nutre um léxico teórico-político próprio da elaboração teórica que emerge da luta social.

É um conceito que assume um papel estratégico na defesa de um projeto de desenvolvimento sociocultural e político para o campo brasileiro, ademais de conformar uma *resistência linguística* (Barbosa, 2013; 2014), derivada de um léxico particular que define as bases conceituais do projeto educativo-político da Educação do Campo, o horizonte prospectivo que o articula e o posicionamento requerido do sujeito histórico-político representado pelos movimentos sociais do campo.

Por fim, gostaria de destacar uma última dimensão epistêmico-política da *Educação do Campo*, que se refere à crítica do projeto de desenvolvimento de campo preconizado pelo capital, representado pelo agronegócio. Conforme demonstrado no presente ensaio, o projeto educativo-político da Educação do Campo está visceralmente articulado à luta pela Reforma Agrária Popular. No âmbito da luta pela terra estão postos os termos da disputa política de projetos de desenvolvimento do campo: de um lado, o projeto do agronegócio e

sua lógica de esvaziamento do campo, apropriação da terra e dos recursos hídricos para a monocultura, bem como o fomento à transgenia.

Em contraposição a este modelo de campo preconizado pelo agronegócio, está o projeto defendido pelos movimentos sociais do campo, com a defesa da Agroecologia como matriz epistêmico-política e produtiva para o campo brasileiro. Um debate que, paulatinamente, ganha espaço no âmbito das Escolas do Campo e da Universidade, em especial na organização da matriz curricular e do conjunto de atividades desenvolvidas pelas escolas em parceria com os assentamentos da reforma agrária e demais sujeitos do campo. De igual maneira se incorpora essa dimensão epistêmico-política da *Educação do Campo* aos projetos educativos elaborados e desenvolvidos pelos povos do campo, por meio da aplicação dos recursos destinados pelo PRONERA.

Uma das intencionalidades do debate político aberto pela Educação do Campo consiste na ampliação do sentido epistêmico da educação e da pedagogia, no que concerne ao seu referencial teórico-conceitual, bem como em seus tempos-espaços educativo-pedagógicos. Um exemplo concreto é o próprio conceito de Educação do Campo e sua dimensão epistêmica e política: no primeiro caso, pela defesa de uma concepção de educação que esteja entrelaçada com o fortalecimento do *ethos* identitário com o campo. No plano político, por reivindicar o direito de permanecer em seu lugar de origem mediante a implantação de políticas públicas que garantam o desenvolvimento de um projeto cultural e econômico alternativo para o campo brasileiro.

Indubitavelmente, o conceito de Educação do Campo consiste em um dos grandes aportes dos movimentos sociais camponeses do Brasil na arena de disputa política com o Estado. A defesa do direito constitucional à Educação do Campo e a conquista, no plano legal, de programas políticos destinados à efetivação da Educação do Campo evidenciou a capacidade de intervenção política dos sujeitos histórico-políticos do campo em reivindicar um conceito de educação que nasce das experiências e dos saberes construídos coletivamente no campo. Igualmente de um debate maior, em chave crítica, relacionado à perspectiva de classe e a defesa de um projeto educativo-político articulado pelos povos do campo.

Como cultura política, a *Educação do Campo* constitui um plano conceitual de resistência e de denúncia. Igualmente de proposição de um projeto educativo-político alternativo frente à contradição historicamente presente na forma de se pensar e planejar a educação para o campo no Brasil, sem considerar suas especificidades socioculturais e econômicas. Assim, a *Educação do Campo* se instaura não somente como um novo conceito, mas também como projeto popular alternativo para o campo brasileiro, coma compreensão da necessidade histórica de legitimar-se como política pública, com o objetivo de fazer valer o direito constitucional à educação para todas e todos os sujeitos da educação.

Reflexões finais: retos e desafios da *Educação do Campo* como projeto educativo-político

No presente ensaio, tratamos de evidenciar como a *Educação do Campo* constitui uma das respostas articuladas pelos movimentos sociais camponeses do Brasil, em especial na gênese de um projeto político de caráter emancipatorio, que ressignifica no plano epistêmico-político o conceito de *educação* e de *campo* a partir do olhar e da voz dos sujeitos do campo.

Neste sentido, a *Educação do Campo* põe no centro do debate político e teórico um conjunto de interrogantes que questionam a essência do projeto de modernidade no plano epistêmico, em sua concepção político-econômica de mundo e no próprio processo de disputa hegemônica. Constitui uma experiência concreta de como contra-arrestar a racionalidade moderna ocidental capitalista e, no lugar dela, defender outra racionalidade que nasce da experiência, dos saberes e da *práxis* política dos sujeitos do campo.

Na realidade, a *Educação do Campo* como projeto educativo-político constitui uma resposta genuína para nosso tempo histórico, em permanente diálogo com a memória da resistência brasileira e latino-americana. Um projeto político que reafirma que a *práxis* política se constrói no real concreto da vida cotidiana e em um contexto totalmente permeado por contradições.

Sendo assim, não podemos perder de vista a existência de retos permanentes para o avanço do projeto educativo-político da *Educação do Campo*. Mais que apontar os retos e desafios postos, devemos ter presente que os parâmetros do debate são dados em virtude de uma análise da dialética de nosso tempo histórico, em constante movimento, o que implica no entendimento de que os retos e desafios emergem de uma historicidade marcada pelas contradições próprias da luta de classes.

Indubitavelmente, uma das grandes conquistas da *Educação do Campo* constitui no avanço jurídico-legal com respeito ao direito à educação para os povos do campo, bem como a implantação do PRONERA como programa político específico que efetiva a garantia de uma educação *do* e *no* campo.

Entretanto, no momento de constituição do PRONERA, a correlação de forças definiu a perspectiva de uma política pública gerida por múltiplas mãos, isto é, pelos movimentos sociais camponeses, mas também pelas instituições vinculadas ao Estado: o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), o Ministério de Educação e Cultura (MEC), além das universidades públicas participantes dos projetos educativos.

Neste sentido, embora prevaleça uma concepção de *Educação do Campo* construída no marco da experiência da luta de classes, igualmente há uma diversidade de sujeitos que protagonizam o real concreto da implantação da política pública. Uma diversidade de sujeitos que nem sempre estão orientados pelas mesmas concepções teórico-epistêmicas e políticas no que concerne à Educação do Campo.

Conforme bem analisa Roseli Caldart (2010), este tem sido um dos primeiros retos para o projeto da *Educação do Campo* desde 1998: conseguir manter a intencionalidade política da *Educação do Campo* no terreno movediço das políticas públicas, o que implica interpelar, permanentemente, as tentativas de desvirtuar a dimensão epistêmico-política da *Educação do Campo*.

Embora o PRONERA tenha proporcionado um processo de democratização do acesso à Educação Superior para os povos do campo (Barbosa: 2013), o próprio processo de consolidação do diálogo entre as instâncias partícipes está transpassado por uma tensão permanente, uma característica da disputa hegemônica com o Estado. Vejamos, por

exemplo, a hegemonia discursiva do Estado na linguagem jurídica que permeia o marco legal da Educação do Campo. Muito embora os movimentos sociais camponeses igualmente avançaram na elaboração de um referencial teórico e um léxico particular que sustenta, do ponto de vista teórico-epistêmico e político, o projeto da Educação do Campo, é incessante o cuidado para que não sejam cooptados os sentidos atribuídos a cada conceito, a cada categoria, especialmente em sua interpretação legal.

Para ilustrar nossa reflexão, tomemos a consigna "Educação do Campo, direito nosso, dever do Estado!" muito usada nas atividades políticas dos movimentos sociais do campo, em especial do MST. A defesa do direito à educação não significa, no momento de efetivá-la no âmbito das políticas públicas, que sua gestão esteja eminentemente à cargo dos órgãos institucionais representados pelo MDA, INCRA, Secretarias de Educação e Universidades. Os movimentos sociais do campo disputam, permanentemente, a definição dos termos e da intecionalidade educativo-pedagógica e política dos projetos educativos financiados pelo PRONERA.

Nesse sentido, no processo de ocupação da Universidade, os movimentos sociais do campo tem se deparado com o desafio cotidiano de defender a proposta educativo-política da Educação do Campo, em sua matriz curricular e nos tempos educativos da Pedagogia da Alternância, especialmente na busca por garantir a omnilateralidade na formação e construção do conhecimento reivindicada pelo projeto educativo-político da Educação do Campo.

Para o caso específico da construção do conhecimento, há uma disputa das matrizes conceituais e epistêmicas dos conteúdos e suas perspectivas de análise. Os movimentos sociais do campo consideram fundamental recuperar as fontes do pensamento crítico e, principalmente, que elaboração teórica dos próprios movimentos seja apropriada como instrumento teórico-analítico, uma vez que é construído no movimento dialético da luta social e, por tal razão, incorpora referentes de uma memória histórica da resistência campesina no Brasil e na América Latina.

Nesse sentido, os movimentos sociais do campo disputam o conteúdo do processo de ensino-aprendizagem, o modo de estudar e construir conhecimento, os tempos educativos, os sujeitos educativo-pedagógicos, com a compreensão que todos estes aspectos constituem

elementos centrais no processo de construção de uma identidade da classe trabalhadora dentro da Universidade e para além dela.

Trata-se de uma estratégia de reapropriação da universidade para resignificá-la, transformá-la e fazer da Educação Superior um espaço de construção do conhecimento em diálogo com o conjunto de saberes e experiências que nasce da luta pela terra e pela Reforma Agrária Popular. A paulatina apropriação da universidade constitui um desafio permanente para os movimentos sociais do campo dada a natureza de classe que é uma marca histórica das universidades em todo o mundo.

Outro desafio consiste em gerar mecanismos de ampliação da investigação, sistematização, avaliação, reflexão crítica e, principalmente, visibilidade das experiências educativas realizadas com recursos do PRONERA. Uma questão que não é menor, considerada a força midiática da criminalização do protesto social no Brasil.

Os movimentos sociais do campo compreendem que no processo de construção do conhecimento é fundamental assumir a pesquisa como instrumento para pensar o movimento concreto da realidade social, em que se articula teoria e prática. Por tal razão há a defesa dos tempos educativos da Pedagogia da Alternância, uma vez que constituem o momento de síntese da reflexão analítica proporcionada pela teoria. Portanto, há o entendimento de que o conhecimento científico deve voltar-se para os "desafios de intervenção social identificados junto com as organizações sociais de origem dos estudantes e em diálogo com as ferramentas culturais e o acúmulo de conhecimentos já produzidos pela sua própria dinâmica coletiva" (Caldart, 2007: p. 43).

O fundamental, entre os retos e desafios da Educação do Campo no marco do PRONERA consiste em interpelar, constantemente, o olhar reduzido do Estado, que concebe uma política pública em uma perspectiva eminentemente escolar. Neste sentido, os movimentos sociais camponeses, em especial o MST, enfatizam que a conquista do PRONERA é uma conquista da classe trabalhadora do campo e, por tal razão, a reivindicação por uma política educacional está posta pela luta de classes. Os desafios políticos implicados evidenciam que as contradições não existem em si mesmas, mas são geradas no seu contexto de origem, isto é, no contexto da luta de classes, no Brasil e na América Latina.

No processo de democratização da Educação Superior no Brasil, o projeto educativo-político da Educação do Campo retoma seu contexto de origem, representado pela luta da classe trabalhadora do campo que reivindica o direito de construir e consolidar um projeto de sociedade de caráter emancipatório. É a defesa de um projeto histórico de conhecimento para o campo, um projeto de desenvolvimento para o território camponês, que interpela a visão liberal da educação, da pedagogia, do sujeito histórico e, em lugar dela, se edifique uma *práxis* educativa desde a voz e a ação da classe trabalhadora.

Referencias Bibliográficas

Arroyo, Miguel; Caldart, Roseli; Molina, Mônica (orgs.) (2004). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes.

Barbosa, Lia Pinheiro (2012). Educación y resistencia en el Movimiento de los Sin Tierra: proyecto político alternativo y enfrentamiento de la política neoliberal. En, Fal, Juan; Oliveros, Amaury (coordinadores) (2012). El pensamiento económico y social latinoamericano: crisis neoliberal y proyectos alternativos. Colección Estudios Multi e Interdisciplinares sobre América Latina y el Caribe. México: Universidad Nacional Autónoma de México - Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos (UNAM-PPELA) / Ediciones Eón.

_____ (2010). Aproximações reflexivas às experiências latino-americanas campesinas e indígenas em suas interações e lutas sociais em torno das políticas públicas no Brasil e México. Buenos Aires: CLACSO

Baptista, Francisca Maria Carneiro (2003). Educação Rural: das experiências à política pública. Brasília: NEAD.

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.

_____(1999). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Manual de Operações. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília.

_____ (2002). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD. Brasília.

Caldart, Roseli (2010). Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: Molina, Mônica Castagna. *Educação do Campo e Pesquisa II*: questões para a reflexão. Brasília: MDA/MEC.

_____ (2008). Sobre Educação do Campo. En, Fernandes, Bernardo Mançano *et. al.* Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA.

_____ (2007). Intencionalidades na Formação de Educadores do Campo. Cadernos ITERRA. Ano VII – nº II, maio. Veranópolis.

Fernandes, Bernardo Mançano *et. al* (2008). Balanço Político e Linhas de Ação do PRONERA rumo aos 10 anos. In: Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA

Fernandes, Bernardo Mançano (2008). Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. En, Santos, Clarice Aparecida (org.). Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA – MDA.

Kolling, Edgar; Cerioli, Paulo Ricardo; Caldart, Roseli (2002). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas – Por uma Educação do Campo. Brasília.

Konder, Leandro (1992). O futuro da filosofia da *práxis.* O pensamento de Marx no século XXI. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Leher, Roberto (2007). Educação Popular como estratégia política. En, Almeida, Maria de Lourdes Pinto de & Jezine, Edineide (orgs.). Educação e movimentos sociais: novos olhares. Campinas: Editora Alínea.

López, Mariana (2010). El Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra y la hegemonía y lucha popular en Brasil. Tesis de Maestría presentada en el Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Medeiros, Luciene das Graças Miranda. O REUNI – Uma nova regulação da política de expansão da Educação Superior: O Caso da UFPA (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: Belém, 2012.

Molina, Mônica Castagna (2008). A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. En, Fernandes, Bernardo Mançano *et. al.* Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA.

Moyo, Sam & YerosS, Paris (cordinadores). (2008). Recuperando la tierra: el resurgimiento de movimientos rurales em África, Ásia y América Latina. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Piñero, Diego E (2004). En busca de la Identidad: la acción colectiva en los conflictos agrários de América Latina. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.

Puiggrós, Adriana (1996). "Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana", en Héctor Rubén Cucuzza (comp.). *Historia de la Educación en debate*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1996, pp. 91-119.