Parte 3 – Pautas e políticas para o campo

A educação do campo e desafios na atual conjuntura política brasileira

Willian Simões

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

SIMÕES, W. A educação do campo e desafios na atual conjuntura política brasileira. In: TEDESCO, J.C., SEMINOTTI, J.J., and ROCHA, H.J., ed. *Movimentos e lutas sociais pela terra no sul do Brasil: questões contemporâneas* [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2018, pp. 330-357. ISBN: 978-85-64905-76-4. <https://doi.org/10.7476/9788564905764.0011>.

All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

A educação do campo e desafios na atual conjuntura política brasileira

Willian Simões¹⁹

Considerações iniciais

Em 2018, a educação do campo faz vinte anos de sua emergência enquanto conceito que expressa e articula um conjunto de lutas pelo direito ao acesso e à permanência na escola pública, gratuita e emancipatória do/no campo. E também como um processo de escolarização que respeita e considera, nos processos educativos, os saberes e fazeres dos territórios e territorialidades daqueles que têm como espaço de vida o espaço rural brasileiro.

Nessa trajetória, no contexto da questão agrária brasileira, a educação do campo compreende uma pedagogia de luta. Isso porque no campo, em tensão com o agro-hidro-negócio, há camponeses e agricultores familiares produtores de alimentos (orgânicos, agroecológicos, sem veneno), há comunidades tradicionais com conhecimentos igualmente tradicionais (indígenas, quilombolas, pescadores artesanais, ilhéus e ribeirinhos, faxinalenses, entre outros) que expressam relações políticas, culturais, sociais e com suas naturezas externas diferenciadas das relações de hegemonia

¹⁹ Doutor em Geografia, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor da área de ensino de geografia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS – Campus Chapecó, em Santa Catarina). Membro do Núcleo de Estudos Território, Ambiente e Paisagem (Netap), na UFFS, e do Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra (Encontra) na UFPR. Trabalha, atualmente, com os temas: Educação geográfica e formação de professores; Questão agrária, juventude rural e educação do campo.

capitalista. São esses sujeitos em permanente tensão a partir de seus territórios, ampliando cada vez mais práticas alternativas de vida ao modelo de desenvolvimento econômico, que estiveram/estão engajados na construção do movimento por uma educação do campo.

Neste capítulo, a partir de uma revisão bibliográfica, procuramos destacar que o caminho trilhado foi sendo marcado pelo engajamento político cada vez maior de movimentos sociais e sindicais populares, por professores e pesquisadores da educação básica e do ensino superior, envolvidos, de alguma forma, no eixo das lutas por terra, território e educação no país. São coletivos que acreditam que uma educação pública, gratuita e emancipatória no campo é direito de todos e dever do Estado. Foi sendo marcado, também, pela criação e implementação de programas e políticas públicas, pela elaboração de um aporte teórico-jurídico estatal que passou a reconhecer a existência e as demandas desse movimento por uma educação do campo, pela composição de grupos de estudos e pesquisas nas instituições de ensino superior²⁰, pela organização e atuação de articulações e comitês em diferentes escalas e com diferentes interesses etc.

Entretanto, é preciso salientar que tudo isso não vem ocorrendo sem conflito, sem a convivência com as contradições presentes no tecido social capitalista em que estamos inseridos, sem as disputas no campo político intelectual e das políticas públicas. Continua fazendo parte da realidade nas comunidades rurais: o fechamento de escolas por motivos econômicos; a existência de uma rede de transporte escolar; a convivência com infraestrutura precária nos estabelecimentos de ensino (sem laboratórios, pátio de esportes, salas de professores, entre outros); a falta de professores e concursos públicos, com planos de carreira e formação inicial e continuada adequada para as mais diferentes áreas do conhecimento e que tenham o campo como espaço de vida, entre outros.

20 Sobre a produção do conhecimento no campo intelectual da Educação do Campo, ver: SOUZA, Maria Antônia de. *Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015*. 2. ed. Curitiba: UFPR, 2016.

A situação política e econômica do país é delicada neste momento de sua história, podendo ser vista como o tempo de um golpe parlamentar-jurídico-midiático (SINGER et al., 2016). Indicativos, como a proposta de reforma do ensino médio, a opção pelas parcerias, sobretudo com setores do poder privado para contribuir na elaboração e implementação de políticas, são indicativos de que estamos vivenciando a hegemonia de interesses empresariais/neoliberais no campo educacional, como afirma Simões (2017, p. 47):

Os discursos e ações por parte do governo federal e seus apoiadores nesse cenário já apontam para mudanças dos rumos das políticas públicas, sobretudo aquelas que foram criadas para garantir o mínimo de seguridade social e trabalhista; em aparatos jurídicos e institucionais tanto para proteger o tecido corrupto da política quanto para dar maior seguridade jurídica aos investidores de setores empresariais e financeiros; de realinhamento do Brasil na ordem geopolítica global, que envolve maior abertura ao capital internacional para usos e abusos, sobretudo dos/nos territórios do trabalho e da natureza (produção de energia, mineração, terras agricultáveis, potencial das florestas, entre outros).

Se o lugar da educação do campo já não era de destaque no âmbito das políticas públicas educacionais, nesse cenário as tensões já estão sendo muito mais acirradas. Soma-se a isso a atuação de um dos movimentos mais conservadores deste país, o Escola sem Partido, que em nome de uma suposta neutralidade científica, por exemplo, compreende os jovens estudantes como sujeitos passivos, o professor como sujeito opressor-manipulador e que todo e qualquer ato pedagógico que permita a confrontação de conhecimentos e modos de enxergar a realidade precisa ser criminalizado (RAMOS, 2017, p. 84).

Considerando esses aspectos históricos, debruçamo-nos neste texto, a partir de um diálogo interdisciplinar, para reafirmar especificidades que marcam a trajetória da educação do campo, com destaque para seu

conceito, os sujeitos que por ela lutam e contribuem na construção de sua concepção, algumas das conquistas e das tensões no campo político da política pública, assim como os desafios que emergem na história do presente, frente às concepções de educação defendidas por representações da “ordem e do progresso” que protagonizam seus projetos a partir do lema “ponte para o futuro”.

O texto tem como objetivo, também, servir de base para que estudos locais e/ou regionais possam refletir sobre a trajetória da educação do campo e seu papel como força motriz de outra perspectiva de escolarização dos sujeitos do campo, a atuação dos movimentos sociais e sindicais que carregam essa bandeira, seus limites e desafios no campo político das políticas públicas, as marcas e as práticas da educação rural que ainda persistem, entre outros.

Sobre o conceito de educação do campo

O conceito de educação do campo nasce no Brasil a partir das lutas pela reforma agrária e por um campo com vida. É a partir dos acampamentos e assentamentos, no seio dos enfrentamentos com o latifúndio e o agronegócio, sobretudo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que ainda no final da década de 1990 conquista visibilidade de modo emblemático o direito à escola pública no campo²¹. Demanda que vai se estendendo a outros movimentos sociais e às entidades coletivas da agricultura familiar, assim como à diversidade de povos e comunidades tradicionais existentes no país.²² Por isso, podemos afirmar que

21 Um marco desse período foi a realização, em 1997, do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

22 A literatura vem trabalhando com o conceito de “sujeitos do campo”, a exemplo: o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o MST, os coletivos da Agricultura Familiar, como a Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar (Fetraf), também os coletivos dos povos e comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas, pescadores, ilhéus e ribeirinhos, faxinalenses, seringueiros etc.).

há um estreito laço entre questão agrária e educação do campo, em que os sujeitos do campo na luta por terra, território e dignidade, também se movimentam na luta pela escola.

Nesse contexto, ainda durante a realização da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, era denunciado de modo mais sistemático o abandono do Estado em relação à oferta de escolarização nos espaços rurais do Brasil. Denunciava-se, também, que as escolas e os conhecimentos, ancorados em uma lógica urbano-industrial-capitalista, não consideravam como uma de suas referências pedagógicas os elementos da cultura e da identidade dos camponeses/agricultores. Em síntese, os movimentos sociais alertavam sobre a ausência de escolas ou de sua existência precária, o longo e tortuoso percurso percorrido nos transportes escolares por parte dos estudantes em diferentes partes do país, os preconceitos com os modos de vida dos camponeses, a existência de percursos formativos que pouco contribuíam/contribuem para ampliar as possibilidades de permanência e de trabalho do jovem no campo.²³ Essas são algumas das marcas do que já vem sendo chamado de “Educação Rural”.

Na visão de Ghedini (2015, p. 161), foi logo nessa primeira conferência que os movimentos sociais e sindicais populares do campo (MSPdoC) passaram a formular a especificidade de seu projeto de educação, que, para a autora, se expressa em três eixos:

- a) o projeto histórico-político dos camponeses, que sustenta o projeto político-social de desenvolvimento do campo, no qual a luta pela terra é central, assim como a especificidade do lutar e de seus sujeitos; b) as condições para produzir e reproduzir-se na terra que “se fazem” numa mediação entre coletivos dos MSPdoC e suas organizações e as políticas públicas em diferentes esferas; c) o projeto educativo que se concretiza em projetos de educação e escola no âmbito específico dos MSPdoC e nas escolas públicas, universidades e outras instituições.

23 Ver o texto base da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia-GO, em 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2017.

Porém, de acordo com Caldart (2012), foi em 2004, durante a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que nasceu o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, que passou a expressar um entendimento comum sobre o significado da educação do campo para as lutas sociais.

A luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato. Em meio aos debates, às vezes acirrados, ficou reafirmada a posição originária de vínculo da Educação do Campo com o polo do trabalho, o que significa assumir confronto de projetos, e desde os interesses da agricultura camponesa. (CALDART, 2012, p. 260).

Nesse sentido, podemos compreender que o conceito de educação do campo, para além das lutas contra o latifúndio improdutivo presente na sua origem, carrega consigo os enfrentamentos necessários com vistas à produção de alternativas ao desenvolvimento conservador da agricultura capitalista. Entre essas alternativas, podemos citar a agroecologia e a agricultura orgânica, a agricultura familiar/camponesa que ousa r-existir²⁴ às formas de integração à lógica do agronegócio e constroem experiências cooperadas de circuitos solidários de economia. Carrega consigo o enfrentamento aos processos mais complexos de manipulação e mercantilização da natureza, assim como as ações dos agroestrategistas que visam manipular legislações para legalizar impactos ambientais ou para desterritorializar suas terras, tradicionalmente ocupadas, os povos e comunidades

24 Aqui nos inspiramos na compreensão de r-existência de Porto-Gonçalves (2006, p. 165). Para o autor, “mais do que resistência, que significa reagir a uma ação anterior e, assim, sempre uma ação reflexa, temos r-existência, é dizer, uma forma de existir, uma determinada matriz de racionalidade que age nas circunstâncias, inclusive reage, a partir de *topoi*, enfim, de um lugar próprio, tanto geográfico como epistêmico. Na verdade age entre duas lógicas”. Destaca ainda, que “nessas resistências, r-existência, as epistêmes e o território (onde a questão da terra tem um lugar central) ganham uma enorme importância não só pelo lugar que a ordem moderno-colonial nos destinou na divisão internacional do trabalho, como também pelo significado da natureza para a reprodução de qualquer sociedade”.

tradicionais deste país.²⁵ Dessa forma, concordamos com a compreensão de Ribeiro (2010, p. 189):

Os movimentos sociais populares rurais/do campo que, nas suas lutas, propõe-se a romper com séculos de políticas de expropriação/proletarização e dominação do campesinato brasileiro, inserem a educação do campo em um projeto popular de sociedade, no qual a emancipação humana é o horizonte para o qual se orienta a sua caminhada.

O conceito de educação do campo foi se fortalecendo por compreender uma luta que está para além do acesso à escolarização, porque envolve outra perspectiva societária. E, nesse sentido, envolve pensar percursos formativos que tenham como premissa um conjunto de princípios e diretrizes que orientem o trabalho político-pedagógico de forma a contribuir para ampliação da capacidade de emancipação humana, que tenha o trabalho, a luta, o território e as territorialidades específicas do campesinato também como parte estruturante do ensinar e do aprender.

Na visão de Caldart (2012, p. 262-263), a “Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica”, tem entre suas características o reconhecimento dos saberes e dos fazeres de seus sujeitos históricos, tais como “formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida”, cuja unidade está na superação das “relações sociais capitalistas”. Assim, concordamos com a compreensão de que, ao ocupar a escola, os sujeitos coletivos dos movimentos sociais e sindicais populares potencializam as capacidades de transformação, “repolitizam a escola e o direito ao conhecimento” em que não só disputam acesso aos conhecimentos científicos, mas também reivindicam que seus saberes e experiências sejam reconhecidos como válidos, alternativos, às lógicas que excluem e os consideram atrasados que precisam ser superados, pois “conferem

25 Sobre o conceito de agroestratégia, ver Almeida (2010).

outros significados ao conhecimento e a suas instituições como espaços de copresenças” (ARROYO, 2012, p. 230).

Podemos compreender, dessa forma, que a educação do campo enquanto conceito, no seio das lutas por terra, território e dignidade no campo, sintetiza uma perspectiva educacional que denuncia toda e qualquer ausência ou negligência de acesso e permanência dos sujeitos do campo à escola pública, ao ensino superior, assim como os preconceitos aos saberes e as experiências do campesinato nos processos de escolarização, seus territórios e territorialidades. Anuncia uma bandeira articuladora objetivando fortalecer o enfrentamento às desigualdades sociais nos campos e cidades, a concentração de terras e os processos de destruição e mercantilização da natureza, apontando alternativas de produção, modos de vida e de relações diferenciadas com a natureza. Coloca-se como alternativa, ao propor uma escola diferenciada aos sujeitos que têm no campo seu espaço de vida. Uma escola com um projeto político-pedagógico que atenda, também, seus interesses, seus saberes e experiências, sua pedagogia da luta contra a lógica capitalista excludente e produtora de desigualdades sociais, um projeto que tenha o trabalho como princípio educativo capaz de produzir matrizes técnicas, científicas e tecnológicas.²⁶

A organicidade de coletivos que lutam por uma educação do campo

Não há educação do campo sem a participação dos movimentos sociais e sindicais populares que desde sua origem estão a ela ligados e pela qual lutam. Podemos compreender que sem essa participação, com o tempo, tudo volta ao “mais do mesmo”, ou seja, à Educação Rural como política pública educacional latifundiária de gabinete, uma política que,

26 Não por acaso, podemos afirmar que estão entre as diretrizes e/ou horizontes da Educação do Campo a Educação Popular (PALUDO, 2006); ter o trabalho como princípio educativo (PISTRAK, 1981; SHULGIN, 2013) ou estruturar-se a partir da Pedagogia Socialista (FREITAS; CALDART, 2017).

por tradição, pensa o campo sem gente. Nesses casos, por exemplo, a partir de um olhar economicista em que educação é vista como despesa, fecham-se as escolas no campo e nucleariza-se o atendimento escolar nas sedes dos municípios, sem consultar a comunidade ou promover qualquer adequação que considere o acolhimento dos sujeitos do campo nas escolas nucleadas. Nesse processo de des-re-territorialização diária que começa com esse deslocamento, termina com a produção de invisibilidade dos saberes e das práticas do campesinato e com processos formativos que mais têm contribuído para expulsar a juventude do campo do que ofertar-lhe alternativas de permanência.

O trabalho de Antônio (2013), ao tratar do movimento Por uma Educação do Campo como sendo “de base política e pedagógica”, sustenta e reforça essa compreensão. Segundo o autor, o movimento tem essa base porque os sujeitos coletivos envolvidos reivindicam uma educação alternativa ao mesmo tempo em que procuram ocupar seu espaço mais amplo nos processos educativos/formativos. Constroem “referências culturais e políticas para a intervenção de pessoas e dos sujeitos sociais na realidade” (p. 16); assim, também, não aceitam o papel de coadjuvante nos processos de elaboração de políticas ou programas educacionais, colocando-se como construtores, como sujeitos que reivindicam e se querem ativos nas proposições.

No movimento por uma educação do campo em contraposição à Educação Rural, a ação coletiva se faz presente, por exemplo, na criação das articulações (em escala estadual e/ou nacional), na realização de “conferências, seminários, audiências públicas com agentes do Estado, manifestações públicas, experiências educativas de mobilização de comunidades, assentamentos e acampamentos com escolas do campo, entre outras formas” (ANTÔNIO, 2013, p. 64). É na ação coletiva que se reúnem movimentos sociais e sindicais populares, professores e pesquisadores universitários, assim como, quando possível, membros do poder público, na disputa pela garantia do direito à educação pública, gratuita e

emancipatória (da educação básica ao ensino superior) desde a perspectiva da educação do campo.

A diversidade de representações que passaram a compor esse movimento pode ser observada no trabalho de Ghedini (2015), ao ressaltar a organicidade dos movimentos sociais e sindicais que contribuíram para a produção da educação do campo no país. A autora lembra que durante a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, houve uma recomposição de forças que se manifestaram até mesmo nas cores das bandeiras.

Verde com o Movimento Sindical contaguiano, azul com as EFAs e CFRs representadas pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e vermelho com os movimentos sociais populares filiados à Via Campesina, com uma representação mais significativa do MST. Acresciam-se Universidades, Organizações Não Governamentais (ONGs), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e outros órgãos de gestão pública, além de educadores e educandos de comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados rurais, quilombolas, povos indígenas, entre outros (GHEDINI, 2015, p. 168-169).

O Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), por exemplo, reúne, hoje, diferentes representações dessas entidades coletivas e tem atuado organicamente em escala nacional nas disputas necessárias para que a educação do campo seja reconhecida e componha parte das agendas de políticas públicas e programas educacionais (nacionais, estaduais e municipais). Esse fórum se entende como

espaço de elaboração e direção política sobre a atuação em todos os espaços e territórios conquistados e a conquistar, espaço de articulação das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação de qualidade social, materializando ações de disputa de formulação de políticas públicas que participem da composição da política educacional brasileira [...] a luta deve ser por educação pública, mas afirmando o campo e a luta pelo acesso à terra e pelas condições de

permanência nela, porque o direito à educação somente lá chegou pela luta dos camponeses/as (FONEC, 2012; 2015).

É a organicidade dessas entidades coletivas, a exemplo do Fonec, também das articulações e da atuação dos movimentos sociais e sindicais populares em outras escalas (estaduais, municipais), que se vai disputando os espaços-tempos e materializando a educação do campo nas experiências pedagógicas das escolas públicas e no campo político das políticas públicas educacionais. Nunca de forma harmônica, sempre na disputa com os conhecimentos e práticas acumuladas da Educação Rural e que coexistem na atualidade. Na continuidade deste texto, destacaremos alguns referenciais que marcaram e ainda marcam o campo político das políticas públicas no Brasil.

No campo político das políticas públicas educacionais: conquistas e conflitos...

A noção de campo político adotada neste texto inspira-se em Bourdieu (2007, p. 163-164), como sendo “campo de forças e como campo das lutas que têm em vista transformar a relação de forças que confere a este campo a sua estrutura”. Para o pensador, esse campo é “o lugar em que se geram, na concorrência entre os agentes que nele se acham envolvidos, produtos políticos, problemas, programas, análises, comentários, conceitos, acontecimentos”. A política pública, nesse sentido, pode ser compreendida como o conjunto de “ações ou propostas — promovidas principalmente pelos governos — de regulação dos múltiplos problemas e contradições que afrontam as sociedades contemporâneas” (ROMANO, 2009, p. 13).

A partir dessa compreensão, ainda que pareça óbvio, é preciso demarcar mais uma vez que o processo de inserção da educação do campo nas políticas públicas educacionais não se dá sem disputa, sem confronto com atores e perspectivas hegemônicas (de educação, de escola, de

conhecimento, de campo e de sujeitos do campo, por exemplo) que se encontram enraizadas no âmbito do Estado brasileiro.

Em 1998, no confronto com as forças neoliberais que naquele momento se fortaleciam dentro do governo federal, nasceu, nessa escala de atuação do Estado, uma experiência emblemática de educação do campo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Um programa que ficou conhecido por atender demandas educativas que emergiam dos acampados e assentados que viviam o árduo contexto das lutas por reforma agrária no país nesse período que, segundo Santos (2012, p. 629), envolveu atender “alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação”. A II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera) constatou que entre 1998 e 2011 “foram realizados cerca de 320 cursos do Pronera por meio de 82 instituições de ensino”, projetando experiências escolares em, aproximadamente, “880 municípios, em todas as unidades da federação” (PNERA, 2015, p. 22-23).

O Pronera é emblemático não só porque veio ao longo de todo esse tempo procurando atender demandas de escolarização dos sujeitos da reforma agrária, mas, sobretudo, pela defesa de princípios educacionais outros não comuns no âmbito do Estado capitalista. Santos (2012, p. 631) ressalta que o programa:

instituiu possibilidades de ressignificação do conteúdo e da metodologia dos processos de educação formal, por meio dos princípios básicos da participação e da multiplicação. A participação se materializa pelo fato de que a indicação das demandas é feita pelas comunidades das áreas de Reforma Agrária e suas organizações, que, em conjunto com os demais parceiros, decidirão sobre a elaboração, o acompanhamento e a avaliação dos projetos. Já a multiplicação se realiza porque a educação dos assentamentos visa à ampliação não só do número de pessoas alfabetizadas e formadas em diferentes níveis de ensino, mas também garantir educadores,

profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de Reforma Agrária.

Soma-se a esses princípios a possibilidade de outras formas de organizar o espaço-tempo dos percursos formativos, considerando a existência de um tempo-escola e também um tempo-comunidade, procurando fortalecer “a indissociabilidade entre os conhecimentos sistematizados no ambiente escolar e/ou acadêmico e os conhecimentos presentes e historicamente construídos pelos camponeses”. Assim, também cabe ressaltar a preocupação com a permanência dos sujeitos na escolarização, uma vez que o financiamento dos cursos procurava contemplar “transporte, hospedagem, alimentação e material didático-pedagógico” (SANTOS, 2012, p. 632).

Outras experiências escolares de educação do campo foram se fazendo presentes e ganharam visibilidade nesses últimos 15 anos, a exemplo das ações educacionais nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e/ou Casas Familiares Rurais (CFRs), algumas experiências contando com convênios envolvendo secretarias de estado ou municipais de Educação. Lembra Begnami (2011) que as EFAs já estão inseridas no Brasil desenvolvendo experiências alternativas de educação desde a década de 1960 e que entre os princípios político-pedagógicos dessas escolas estão “a associação das famílias com a responsabilidade da gestão político administrativa, a Pedagogia da Alternância como uma metodologia pertinente e apropriada, a formação integral e emancipadora e o desenvolvimento sustentável e solidário” (p. 28).

Esses princípios permitem-nos evidenciar não somente uma escola que tem a pretensão de atender especificidades territoriais dos sujeitos do campo, mas manter articulados os processos de ensinar e aprender na escola com as dinâmicas e os processos da vida camponesa. Podemos compreender que o reconhecimento desses princípios por parte do Estado por meio de legislações e até mesmo o estabelecimento de parcerias visando ao fomento de ações educacionais mostram um processo, ainda que tímido, de ocupação do campo político das políticas públicas.

Na experiência das EFAs e das CFRs, por exemplo, o destaque sempre foi a pedagogia da alternância, muito embora nunca tenham chamado para si a responsabilidade de sua criação ou seu monopólio (BEGNAMI, 2011; QUEIROZ, 2013; CALVÓ; GIMONET, 2013). Nessa perspectiva pedagógica, como mencionamos, a marca está em um processo formativo que procura articular os espaços-tempos da formação escolar — o acesso aos conhecimentos científicos presentes na cultura escolar — e os espaços-tempos da vida, com destaque para as relações de trabalho no campo. É preciso salientar que a literatura consultada reforça a compreensão de que essa articulação não ocorre de forma homogênea entre as escolas. Conforme Queiróz (2013, p. 137), podemos encontrar “uma grande variedade de experiências e de teorias que vão desde uma simples Alternância, entre tempos e espaços, sem nenhuma preocupação de ligação, de interação e de sintonia até uma bem elaborada integração” que, com base em Calvó e Gimonet (2013), podemos denominar de alternância real ou interativa.

A literatura consultada permite-nos evidenciar que as experiências educativas em alternância estão espalhadas em todo o país. Segundo Begnami (2011, p. 28), há, pelo menos, “148 Centros Educativos presentes em 16 estados” ligados à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab). Já ligadas às Associações Regionais das Casas Familiares Rurais (Arcafar), a exemplo da Arcafar-Sul, contabilizava-se, nesta última década, a presença de aproximadamente “73 centros educativos” situados “nos três estados do sul do Brasil”, assim como da Arcafar nordeste e norte com cerca de “47 centros educativos, com abrangência nos Estados do Amazonas, Maranhão e Pará”. Destaca Queiróz (2013, p. 147) que pesquisa realizada em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) havia encontrado cerca de 265 unidades educativas trabalhando com o regime de Alternância. O autor reforça que as experiências formativas do Prone-ra também usam/usaram como referência essa perspectiva metodológica em diferentes níveis de ensino.

Onde as lutas sociais por uma educação do campo encontraram fissuras em governos que procuraram acolher demandas das classes populares, experiências alternativas de educação voltadas aos sujeitos do campo se fizeram presentes, assim também programas de formação continuada de professores, elaboração de material de apoio pedagógico etc. É preciso salientar, também, que a história vem sendo marcada pela elaboração de um aporte teórico-jurídico, a exemplo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, suas complementações realizadas em 2006 e 2008, assim como o Decreto presidencial nº 7.352/2010, que passou a reconhecer a educação do campo e o Pronera como política pública.

Foram criados, sobretudo a partir de 2005, cursos de licenciatura em Educação do Campo em diferentes universidades brasileiras, preocupados com a formação inicial de professores que viessem atender as demandas formativas dos sujeitos do campo. Não sem tensões, os cursos foram sendo implementados e, a partir de 2007, passaram a ser financiados pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) (GHEDINI, 2015). Alguns desses cursos passaram a ser institucionalizados nas universidades ofertantes. Porém, a inserção dos egressos na carreira do magistério ainda vem passando por diferentes desafios, um dos quais se refere à formação inicial por área do conhecimento e a contratação disciplinarizada por parte do poder público.

Entre conquistas da educação do campo, como já afirmamos, muitas tensões se fizeram presentes. A criação do Programa Escola Ativa por parte do governo federal, por exemplo, posteriormente denominado Escola da Terra,²⁷ pode ser considerado um exemplo emblemático. O programa visava atender algumas demandas, sobretudo formativas, das escolas multisseriadas existentes no país. Entretanto, ao alinhar-se com princípios neoliberais de educação, privilegiando principalmente a relação

27 Ver detalhes em: <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>>. Acesso em: 9 jun. 2017.

custo/benefício, sem tocar com muito sucesso em outras dimensões fundamentais para qualificar a escolarização dos sujeitos do campo (como a infraestrutura das escolas, a valorização do trabalho docente, entre outros), suas ações conflituavam com a perspectiva de educação do campo defendida historicamente.

Outros exemplos emblemáticos das tensões podem ser encontrados no Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), criado pelo governo federal, em 2012, com objetivo de apoiar técnica e financeiramente os estados, os municípios e o Distrito Federal no desenvolvimento de políticas e/ou programas de Educação do Campo. Não por acaso, como bem lembrou Ghedini (2015), seu lançamento foi realizado pela senadora Kátia Abreu, que naquele momento presidia a Confederação Nacional da Agricultura (CNA), uma organização hegemonicamente dominada pelos interesses dos grandes latifundiários do agronegócio.

Nesse contexto, cabe salientar que parte significativa de recursos públicos do Pronacampo voltados para o Pronatec Campo, por exemplo, objetivando promover a formação profissional e tecnológica dos sujeitos do campo, foram deslocados para o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), que tem um perfil pedagógico mais voltado para o empreendedorismo rural a partir de uma lógica empresarial (PRONACAMPO, 2012) e, por essa, dentre outras razões, conflituava diretamente com os princípios e sujeitos originários da educação do campo.²⁸

Evidencia-se com esses casos a coexistência de forças destoantes dentro de um mesmo governo, disputando espaço na gestão de políticas/

28 Destaca Caldart (2015, p. 21) que: “programas e políticas que têm sido identificadas como ‘Educação do Campo, como o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado pelo governo federal em 2012, por exemplo, são frutos de lutas, mas têm assumido a concepção de ‘educação rural’, adequada às tendências do desenvolvimento capitalista neoliberal, agora também para o campo. Estão muito longe do que deveria ser a garantia pelo Estado de um sistema público e universal de educação para a população trabalhadora do campo. O agronegócio cada vez mais incide nas escolas existentes, aproveitando a abertura geral da política à entrada de empresas na educação pública, através de materiais didáticos e paradidáticos, projetos de formação de professores, atividades diretas com os estudantes. Mas sua lógica produtiva não precisa da universalização da educação básica, muito menos que o Estado invista em um sistema público de educação do campo e supere a precariedade física da maioria das escolas ainda existentes”.

programas e na distribuição dos recursos públicos. Concordamos com a compreensão de que houve:

avanço do agronegócio no campo brasileiro e, ao mesmo tempo, do avanço de suas forças no espaço do Estado através de suas agremiações que detém, como uma de suas principais características, a multiorganização. Esta forma de avanço e disputa já foi vivida na década de 1980 quando, simultaneamente, se criam o MST, a UDR e trava-se uma forte disputa destes dois campos no debate e criação do PNERA, por exemplo. Vive-se um período em que, mesmo que algumas propostas e ações dos MSP tenham avançado, eles, enquanto espaço social, estão em descenso, também não é a sua proposta que se apresenta como projeto para o campo brasileiro, mas a nova proposta é o agronegócio. Percebe-se também um alinhamento dos governos brasileiros, hoje, explicitamente, ao modelo do agronegócio e, com muito mais vigor e convicção do que fizeram os governos do final da década de 1990 (GHEDINI, 2015, p. 177).

A questão que queremos focar nessa parte final do texto trata justamente desse momento mais atual da história política do Brasil em que forças de ordem empresarial-financeira-neoliberal dominam o campo político das políticas educacionais, mudando os rumos das ações governamentais e excluindo totalmente as possibilidades de considerar as demandas oriundas das classes mais populares deste país. Os reformistas de plantão que atuam hoje dentro do MEC não querem dialogar com as entidades coletivas dos trabalhadores. Em seus documentos recentes, caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o debate sobre educação do campo já foi invisibilizada. Destacamos ainda mais duas medidas que confrontarão diretamente no campo educacional com o movimento da educação do campo e seus princípios: a reforma do ensino médio e o movimento Escola Sem Partido.

Desafios da educação do campo na atual conjuntura política brasileira: elementos para fomentar o debate

A opção do atual governo federal pela linha empresarial de educação, evidente desde suas parcerias, ações de exclusão e de silenciamento das entidades coletivas dos trabalhadores e de pesquisadores em educação, não deixa margem para disputas nas políticas ou nos programas propostos. A proposta de reforma do ensino médio, o desmantelamento do Fórum Nacional de Educação (FNE) e a reorganização e publicação a partir de seus interesses de forma unilateral da terceira versão da BNCC são indicativos dessa supremacia em que educação ganha *status* de mercadoria. Nesse cenário, as tensões se acirram. Não por acaso ganha destaque o lema “Educação é direito e não mercadoria”, proposto pelo Fonec como forma de denunciar que nesse cenário sombrio da atualidade há ameaças de fim de políticas públicas importantes.

Na atual reforma do ensino médio, com base na Lei nº 13.415/2017, certamente a ampliação da carga horária de escolarização ou da criação de escolas de tempo integral — que serão escolas de referência, não oportunizada para todos — atingirá em cheio a juventude camponesa que tem papel estruturante no trabalho familiar e, por questões ligadas ao modo de vida no campo, poderá não acessar esse direito de forma plena.²⁹ A redução de carga horária para o trabalho com o total dos componentes curriculares e o fatiamento do currículo em itinerários formativos elevarão as possibilidades

29 Na legislação aprovada, os sistemas de ensino deverão ampliar de forma progressiva, no ensino médio, a carga horária de trabalho de efetivo escolar que hoje é de 800 horas anuais distribuídos por 200 dias letivos, para 1.400 horas. Precisar já nos próximos cinco ampliar para, no mínimo, 1.000 horas/ano. Com o “dever” de ampliação dessa carga horária e, dependendo das realidades vividas pelos sujeitos da escola, o contraturno será inevitável? Será o fim da oferta de E. M. em apenas um turno (matutino e/ou vespertino)? Como os sistemas de ensino garantirão o aumento gradativo da carga horária como prevê a atual legislação, sem impulsionar um inchaço do ensino médio noturno (este sim, com previsão de alguma margem de adequação às condições do estudante) ou sem excluir aquele que, por algum motivo, não pode permanecer o dia todo na escola (seja qualquer dia da semana), mas também não pode estudar no período noturno? E as condições objetivas — laboratórios, professores qualificados e bem remunerados, quadras de esportes, materiais de apoio pedagógico, formação continuada, entre outros — serão garantidas pelos governos? Os recursos propostos para descentralização do governo federal aos governos estaduais darão conta dessa demanda?

de vocacionalização dos currículos escolares, quebrando o princípio de uma formação comum para todos.³⁰ Pois, qual será o itinerário formativo a ser seguido por aqueles que vivem da agricultura ou da pecuária familiar? Análises preliminares já nos permitem afirmar que tal fato contribuirá para o fortalecimento da dicotomia formação intelectual e formação para o trabalho (agora entendida de forma hegemônica como sendo formação para o mercado de trabalho), assim como poderá criar mecanismos que dificultarão ainda mais o acesso dos sujeitos do campo ao ensino superior.

Nessa reforma, ampliaram-se, ainda, as possibilidades de relação público-privada. A formação técnico-profissional, além de aligeirada e apartada de uma formação intelectual mais robusta, poderá fincar seu pé mais profundamente nas lógicas empresariais de educação. Nesses casos, por que não uma formação empreendedora com vistas a contribuir cada vez mais para adaptação/integração à lógica do agronegócio, marcado pelo uso de agroquímicos e maquinários? A agricultura familiar e camponesa, nesse sentido, será o “agronegocinho”, a única saída para o desenvolvimento rural? Qual seria o itinerário técnico profissional oferecido aos jovens do ensino médio numa região marcada pelo processo amplo de integração da agricultura familiar à lógica do agronegócio de aves, suínos e leite? Qual será o lugar das propostas formativas já existentes ou que poderão vir a existir envolvendo a perspectiva agroecológica e orgânica de produção e vida no campo?

Nesse sentido, podemos compreender a existência de um primeiro conjunto de desafios perpassado pela necessidade de oferta de um ensino médio que venha atender às demandas da agricultura familiar e camponesa que historicamente procurou r-existir à lógica do agronegócio. Não

30 Em algum momento de sua trajetória no ensino médio, os estudantes terão que tomar um rumo a ser ofertado pelos sistemas de ensino no que vem sendo chamado de “itinerários formativos”: as áreas do conhecimento (I — Linguagens e suas Tecnologias; II — Matemática e suas tecnologias; III — Ciências da natureza e suas tecnologias; IV — Ciências humanas e sociais aplicadas; V — Formação Técnica e Profissional). Na perspectiva da vocacionalização dos currículos, “a área a ser trilhada e os conhecimentos nela implicados são dispostos e tratados pelos sistemas de ensino, de acordo com seu valor de aplicação, funcionando como uma ideologia que tende a articular melhor o sistema de ensino ao mercado de trabalho em uma economia com alto desemprego”, conforme já mencionado por Sacristán (2013, p. 33). Os sinais apontam que isso ocorrerá, sobretudo, a partir das relações que os sistemas de ensino estabelecerão com seus parceiros.

se trata apenas de resistir no sentido de não aceitar, mas de lutar e trabalhar pela recriação, ancorados nos aportes teórico-jurídicos que já fazem parte do campo político das políticas públicas e com base nos princípios político-pedagógicos já defendidos pela educação do campo ao longo de sua trajetória no país. Uma luta que é coletiva dos sujeitos do campo e suas entidades. Trata-se do movimento permanente de ocupação da escola, algo que já está presente há algum tempo no cenário educacional brasileiro.

É preciso salientar que a educação do campo está para além das discussões que envolvem o currículo, a organização do trabalho pedagógico na escola. Começa pelas adversidades enfrentadas pelos sujeitos do campo para inserir-se no processo de escolarização, como a falta de escolas no campo, as condições de deslocamento comunidade-escola, as relações de preconceito e os efeitos da tradição urbanocêntrica que tem como premissa, ainda, o campo como espaço do atraso ou apenas como espaço-mercadoria, desconsiderando o campo como espaço de vida (com cultura, identidade, trabalho, entre outros). Soma-se a isso uma perspectiva diferenciada de ciência e escola, sua articulação com a vida no campo, com os saberes e os fazeres dos camponeses, com a organização coletiva (movimentos sociais e sindicais), com alternativas ao desenvolvimento capitalista a partir do trabalho familiar e comunitário, nas cooperativas, na economia solidária, nas práticas de produção de alimento saudável.

E tudo isso, nesse momento da história política brasileira, se choca com perspectivas de educação cujos defensores compreendem que as escolas foram tomadas por ideólogos e doutrinadores ligados a determinados partidos políticos que usufruem da atenção, do carisma e da “audiência cativa” dos estudantes para fins político-partidários, para manipular opiniões ou, como eles mesmos afirmam, para “fazer a cabeça” de alunos e pais. Trata-se do movimento “Escola Sem Partido”.

Para esse movimento, como consta em sua própria página na internet, um professor é doutrinador “quando adota ou indica livros, publicações e autores identificados com determinada corrente ideológica”. Assim, na

visão dos adeptos desse movimento, nenhuma indicação ou uso de qualquer literatura deve ser parte do trabalho pedagógico escolar, uma vez que todos eles estão ancorados em visões distintas de mundo, em tendências políticas, científicas e pedagógicas diferentes. O professor seria doutrinador também quando incita “seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas” ou permite que outras pessoas ocupem tempo de sua aula para esses fins.

Considerando essa postura, partilhamos a compreensão de Frigotto (2017, p. 29) para quem o movimento “Escola Sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimento válidos e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial” e, por isso, seus adeptos manipulam “até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos são seres idiotas manipulados”. Dessa forma, a questão piora, pois:

partindo do princípio da passividade do educando — o que já é violento, pois lhe retira a condição de sujeito para transformá-lo em objeto — e de um suposto poder opressor do professor, criminaliza-se aquilo que é inerente ao processo educativo, ao ato pedagógico: confrontar ideias e compreensões sobre um mesmo assunto, debater, ajudar na elaboração do pensamento autônomo e fecundo mediada pelo conhecimento sistematizado (RAMOS, 2017, p. 84).

É na criminalização dos princípios e das diretrizes presentes nos processos formativos propostos pelos coletivos que historicamente lutaram e se dispuseram a desenvolver práticas de educação do campo no país que o movimento Escola Sem Partido pode dar um passo importante no seu projeto. Nesse caso, a opção pela educação popular ou por uma pedagogia socialista, por exemplo, poderá ser tomada como sendo o uso da escola para doutrinação ou formação de guerrilheiros, visando à instalação do comunismo no Brasil.

Os conhecimentos e as práticas da agroecologia ou o diálogo com conhecimentos tradicionais do campesinato também poderão ser vistos como obstáculos aos projetos de desenvolvimento no campo e, por isso, precisam ser superados pelas técnicas e pelos conhecimentos do agronegócio (que, segundo propaganda veiculada pela televisão, “carrega o Brasil nas costas”). Nesse mesmo sentido, a opção em considerar a existência de uma pedagogia da luta ou a pedagogia do movimento abrirá caminhos para que professores sejam acusados de crimes ideológicos.

Na educação do campo — é necessário reforçar —, a formação-escolarização com base nos conhecimentos científicos historicamente construídos pela humanidade e presentes na cultura escolar não está deslocada da vida e dos interesses dos sujeitos do campo no processo de escolarização. Incluem-se o diálogo e a participação efetiva de suas entidades coletivas e dos sujeitos do campo, assim como aspectos marcantes de seus cenários de luta por terra, território e dignidade, como já afirmamos.

Dessa forma, concordamos com a compreensão de que “educação e política não são processos idênticos, mas compõe uma unidade” (RAMOS, 2017, p. 81). Como destaca a autora, “a educação, necessariamente e sempre, será guiada por alguma filosofia, por uma concepção de mundo, mesmo que esses não sejam explicitados nos respectivos projetos político-pedagógicos ou que seus sujeitos não tenham plena consciência dos mesmos”. Ainda ressalta que:

uma das contradições virtuosas próprias à educação escolar é exatamente o fato de que o acesso ao conhecimento sistematizado pela classe trabalhadora possibilita a essa classe compreender o mundo e ampliar sua capacidade de transformá-lo, primeiramente no plano mais imediato de suas vidas e, mediatamente, por meio de sua organização coletiva. Assim, o sentido político do conhecimento está no fato de que o acesso a ele, pelos dominados, é força material na luta social (RAMOS, 2017, p. 81).

O trabalho político-pedagógico da escola, dessa forma, não é político-partidário como o movimento Escola Sem Partido afirma, mas é de quem, ancorado na intencionalidade de ampliar a capacidade humana de conhecer e agir sobre o mundo, organiza o processo formativo com base em conhecimentos, saberes e experiências produzidas e dispostas pela humanidade ao longo de sua trajetória. Distorcer essa compreensão pode elevar as condições de criminalização da Educação do Campo em todo o país, pois podemos compreender que o movimento em questão, supostamente “sem partido”, funciona como “a antítese do sentido da escola a qual, por sua vez, se transformaria num tribunal ideológico que legitimaria e naturalizaria a violência” (RAMOS, 2017, p. 85).

Podemos afirmar que a educação do campo tem, no cenário político atual do país, a parte mais sombria de seu caminho no “labirinto do capital” (FRIGOTTO; CIAVATA, 2016). O latifúndio e o agronegócio, antagonistas da acirrada e conflituosa questão agrária brasileira no campo educacional, tomam formas perversas de disputa pela escola em nome dos valores morais, éticos e estéticos, de uma perspectiva societária ancorada nos pressupostos da lógica urbano-industrial-financeira neoliberal, marcada por ampla desigualdade social (concentração de terra e renda), exploração destrutiva do trabalho e da natureza, práticas de racismo e preconceito que potencializam a exclusão social (territorial, gênero, geracional, étnico-racial, entre outros) etc. Para Frigotto e Ciavata (2016, p. 29),

tanto no plano da produção crítica teórica, social e educacional, quanto no plano socioeconômico, político e cultural, o tempo histórico que vivemos hoje, no mundo e no Brasil, é de profunda regressão social. Com efeito, fica sempre mais evidente que o sistema capitalista aprofunda cada vez mais uma crise estrutural e não sabe e nem tem meios de resolvê-la. Uma crise que já não é mais cíclica e, por isso, como mostra o pensador húngaro István Mészáros, diversa e profundamente mais destrutiva das demais crises por quatro características básicas: seu caráter atinge a universalidade das esferas da sociedade; não se atém a uma parte do mundo ou a um país, mas é

global no sentido literal do termo; sua escala no tempo é extensa e contínua; e é uma crise que se expressa de forma gradual, mas pode assumir caráter dramático (Mészáros, 2011, p.2) senão trágico, pelas guerras fomentadas para apropriação dos recursos energéticos e o deslocamento em massa das populações dos países do Oriente Médio.

No Brasil, o caráter trágico desse momento histórico vem sendo marcado, entre outros aspectos, pelas profundas transformações defendidas no campo político das políticas públicas sociais pelos reformistas, que retomam possibilidades de exploração do trabalho cuja legislação já ordenava superar ainda na primeira metade do século passado. Assim, também, pode ser vista a existência de mais de 14 milhões de desempregados no país. No campo educacional, as possibilidades de precarização e de mercantilização/privatização da educação podem contribuir para aprofundar ainda mais o *apartheid* social já existente, criando uma escola para ricos, que terão elevadas suas chances de ascensão social, e uma escola para pobres, que terá como meta central formar mão de obra barata para a execução de trabalho simples.

Destaca Caldart (2015, p. 14) que:

sem combater o rumo neoliberal da política educacional brasileira (que não é só do nosso país, e aqui assume o caráter dependente) não há mais como avançar nas conquistas específicas da EdoC. Tivemos no último período conquistas significativas, mas agora, mantida a tendência dominante da lógica, “batemos no teto”, no sentido de avançar no acesso e podemos retroceder muito do ponto de vista da qualidade social pela ofensiva da educação rural como educação corporativa e pela eliminação de experiências alternativas que fiquem fora do padrão estabelecido pela gestão empresarial do sistema. Por outro lado, continuar essa luta específica, pressionando o sistema com as demandas dos trabalhadores superexplorados e os que tendem a uma maior marginalização da política pública, ajuda no combate geral à medida que mostra mais escancaradamente as contradições da lógica e os efeitos das opções que estão sendo feitas pelos governos atuais.

Considerando essa compreensão, a autora aponta sete desafios prioritários: manter e fortalecer a luta comum pela educação do campo, resultado de

“uma associação real de organizações ou grupos” que dialogam e cooperam; garantir a participação dos sujeitos do campo e suas organizações coletivas na condução das práticas ou no diálogo de saberes; dar continuidade e fortalecer a elaboração de um aporte teórico que contribua na sustentação da perspectiva de educação do campo; combater permanentemente a lógica do agronegócio, a propagação de seu triunfalismo como sendo o único projeto viável para o campo brasileiro; denunciar as práticas bancárias de educação, as reformas empresariais em curso e seus desdobramentos sobre a sociedade; “radicalizar as lutas coletivas pelo acesso das famílias trabalhadoras do campo à educação escolar pública (e de gestão pública)”.

É com o intuito de desafiar-nos a fortalecer as lutas por uma educação do campo, na perspectiva que aqui defendemos, na relação com os sujeitos e organizações que desde sua origem estiveram/estão presentes, que propusemos retomar neste texto algumas questões para quem tem buscado estudar e conhecer um pouco mais sobre o tema. Desafiarmo-nos, como propõe Caldart (2015), implica reafirmar sim as especificidades da educação do campo e compreendê-la em suas conquistas e nas disputas. As disputas no campo político das políticas públicas exige clareza de alguns fatos que aqui destacamos. São disputas que não acontecem apenas no âmbito dos ministérios e secretarias, mas estão presentes cotidianamente na escola, porque se trata de discutirmos a sociedade que temos e a sociedade que queremos. Não por acaso, as lutas continuam.

Considerações finais

Finalizamos o texto, mas as questões suscitadas continuam em nossas pautas de trabalho. Objetivamos reforçar alguns referenciais que sustentam a educação do campo como alternativa à educação rural e também como forma de contribuir nos embates que já estão presentes nas arenas do campo intelectual e da política pública educacional no Brasil. A necessidade

permanente de reafirmarmos essas especificidades eleva-se no cenário político vivido pelo país na atualidade, em que os rumos das políticas estão ancorados em pressupostos empresariais-financeiros-neoliberais.

A proposta de reforma do ensino médio e o movimento Escola Sem Partido podem ser considerados duas ameaças que contribuem tanto para precarizar processos de escolarização e do trabalho docente daqueles que vivem no campo e que necessitam da escola pública e nela acreditam, assim como na criminalização das entidades coletivas e suas representações que fazem a defesa da educação do campo como alternativa credível à lógica hegemônica de educação, que, ainda hoje, tem falido no seu projeto de universalização. Somado o avanço cada vez mais violento do capital no campo, dos projetos de desenvolvimento capitalista que culminam na morte de trabalhadores, na degradação do trabalho, na desterritorialização de povos e comunidades tradicionais, nos impactos ambientais, entre outros, temos uma parte do tempero amargo do retrocesso que persiste no cenário atual do país.

No entanto, é na resistência coletiva que podemos fortalecer e até construir novas bases de sustentação da educação do campo, seus princípios e diretrizes. Evangelista e Shiroma (2007, p. 533) destacam “o fato de que há uma capacidade de organização do magistério público que parece causar temor aos órgãos governamentais internacionais”, de constituir-se “obstáculo” das reformas. O cenário atual, nesse sentido, tem sido muito pedagógico para unir lutas e bandeiras, para retomar e reforçar especificidades, de fortalecer projetos formativos que apontem para outra perspectiva societária, para ecoar em alto e bom som que a educação do campo re-existe na história.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Agroestratégias e desterritorialização: direitos territoriais e étnicos na mira dos estrategistas do agronegócio. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de et al. *Capitalismo globalizado e recursos territoriais: fronteiras da acumulação no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

ANTÔNIO, Clésio Acilino. *Educação do Campo*: um movimento popular de base política e pedagógica. Cascavel: Edunioeste, 2013.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. Os Ceffas e a Educação do Campo. In: *Revista da Formação por Alternância*, Brasília: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, v. 6, n. 1, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. *Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual*. Porto Alegre, 2015. (mimeografado).

FÓRUM NACIONAL de Educação do Campo — FONEC. *Manifesto à sociedade brasileira*. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/forum-nacional-de-educacao-do-campo-manifesto-a.pdf/view>>. Acesso em: 7 jun. 2017.

FÓRUM NACIONAL de Educação do Campo — FONEC. *Documento Final*. III Seminário Nacional, Brasília-DF, 26, 27 e 28 ago. 2015. Disponível em: <<https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/documento-final-fonec-2015.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido*: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). *Teoria e educação no labirinto do capital*. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete (Org.). *A construção da pedagogia socialista*: escritos selecionados. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

GHEDINI, Cecília Maria. *A produção da Educação do Campo no Brasil*: das referências históricas à institucionalização. Jundiaí: Paco, 2017.

PALUDO, Conceição. Da raiz/herança da educação popular à pedagogia do Movimento e a Educação no e do Campo: um olhar para a trajetória da educação no MST. *Reunião anual da ANPED*, 30, Caxambu, 2007.

PISTRAK, M. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PNERA. *Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária*. Brasília, junho de 2015. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25640>. Acesso em: 7 jun. 2017.

PRONACAMPO. *Programa Nacional de Educação do Campo*. Brasília: Ministério da Educação, mar. 2012.

PUIG-CALVÓ, Pedro; GIMONET, Jean-Claude. Aprendizagens e relações humanas na Formação por Alternância. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de (Org.). *Pedagogia da alternância e sustentabilidade*. Orizona: Unefab, 2013.

QUEIRÓZ, João Batista Pereira de. O estado da arte da Alternância no Brasil. In: BEGNAMI, João Batista; BURGHGRAVE, Thierry de (Org.). *Pedagogia da alternância e sustentabilidade*. Orizona: Unefab, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem Partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A reinvenção dos territórios: a experiência latino-americana e caribenha. In: *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*. Buenos Aires: Clacso, 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101019090853/6Goncalves.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROMANO, Jorge Osvaldo. *Políticas nas políticas: um olhar sobre a agricultura brasileira*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2009; Seropédica-RJ: Edur, 2009.

SHULGIN, Viktor N. *Rumo ao politecnismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.