

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

HENRIQUE GEOVANINE MACÊDO COSTA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIVERSIDADE
A DISPUTA DE CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE HEGEMONIA
NEOLIBERAL**

ALFENAS/MG

2024

HENRIQUE GEOVANINE MACÊDO COSTA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIVERSIDADE:
A DISPUTA DE CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE
HEGEMONIA NEOLIBERAL**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Olavo Pereira Soares

ALFENAS/MG

2024

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Macêdo Costa, Henrique Geovanine.

Educação do Campo, movimentos sociais e diversidade : A disputa de concepção de educação no contexto de hegemonia neoliberal / Henrique Geovanine Macêdo Costa. - Alfenas, MG, 2024.

140 f. : il. -

Orientador(a): Olavo Pereira Soares.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2024.

Bibliografia.

1. Educação do Campo. 2. Diversidade. 3. Neoliberalismo. 4. Movimentos sociais. 5. Esvaziamento científico. I. Pereira Soares, Olavo, orient. II. Título.

HENRIQUE GEOVANINE MACÊDO COSTA

EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIVERSIDADE: A DISPUTA ENTRE CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO
NO CONTEXTO DE HEGEMONIA NEOLIBERAL

A Banca examinadora
abaixo-assinada
aprova a
Dissertação apresentada
como parte dos
requisitos para a
obtenção do título de
Mestre em
Educação pela
Universidade Federal
de Alfenas. Área de
concentração:
Fundamentos da
Educação e Práticas
Educativas.

Aprovada em: 06 de junho de 2024.

Prof. Dr. Olavo Pereira Soares

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello (UEPG-PR)

Instituição: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR)

Prof. Dr. Adriano Pereira Santos

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **Olavo Pereira Soares, Professor do Magistério Superior**, em 11/06/2024, às 16:21, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1247946** e o código CRC **19156459**.

Esse trabalho é dedicado a memória de *Ana Janilma*, que dedicou seus melhores dias para que os filhos tivessem condições de ler o mundo e amar as pessoas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a meus irmãos, Patty e Nana, pessoas às quais me volto sempre que preciso entender minha inserção no mundo, de onde eu vim e quem eu sou. Agradeço também aos verdadeiros amigos Pedro Alô, Leonardo Cezar, Bruno Marques, Glauber Montes, Thiago Meck, Pedro Mico, Thiago Ribeiro e Rubão. Obrigado pelos inúmeros acolhimentos, pelas trocas e por me fazerem “curtir nas melhores ondas”, as melhores músicas e as melhores noitadas. Agradeço a Lídio Marcus, Poliana Oliveira e Beatriz Barral por compartilharem comigo a trincheira Educação do Campo, militando dia-a-dia em Lima Duarte, durante importantes cinco anos que, certamente, definiram minha formação como educador.

Agradeço também a meus diretores escolares Paulo Afonso, Weliton Souza, Carol Nolasco e Jorge Toledo por terem me apoiado nesse desafio que é concluir o mestrado. Mesmo com os conflitos, às vezes vivenciados por conta da militância, senti a sincera torcida pelo meu êxito. Agradeço também a Willer Barbosa, Marcelo Loures e Dileno Dustan, que contribuíram com meu desenvolvimento inicial na pesquisa sobre Educação do Campo. Gostaria de lembrar também dos queridos Henrique Pinho, Jonny Alvarez, Matheus Henrique e aos amigos quilombolas de Boa Vista Cuminá pelas aventuras de sonhar junto na feitura do documentário da Ramada.

Agradeço a banca composta pelo Prof. Dr. Paulo Eduardo Dias de Mello e pelo Prof. Dr. Adriano Pereira Santos, vocês contribuíram muito para o direcionamento da pesquisa e para o meu desenvolvimento acadêmico.

Por fim, agradeço àqueles que compartilharam comigo a experiência de vivenciar o mestrado no contexto de uma pandemia. Meus sinceros agradecimentos aos colegas de curso e aos professores do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Alfenas. Um agradecimento especial ao Prof. Dr. Olavo Pereira Soares que, além de ter se tornado um amigo, sempre com bom humor e sensibilidade, tanto contribuiu para a minha organização teórica e para meu desenvolvimento enquanto pesquisador.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado, está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos.

(Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 1997, p. 1).

RESUMO

Esta pesquisa trata da concepção de Educação do Campo que surge a partir das demandas dos movimentos sociais do campo e, aos poucos, vai incorporando pressupostos teóricos que dão base a formulações neoliberais para a educação. O objetivo geral da pesquisa é analisar de que forma as perspectivas próximas ao multiculturalismo se utilizam do conceito de diversidade através de uma abordagem pedagógica que se centra nos conhecimentos relacionados ao cotidiano imediatamente vivido, contribuindo para o esvaziamento científico do conhecimento escolar. A hipótese trabalhada são as seguintes: 1- a Educação do Campo, ao se materializar através das legislações e políticas públicas incorpora os pressupostos teóricos pautados pelos organismos internacionais como UNICEF e UNESCO, que permearam boa parte das reformas curriculares de caráter neoliberal no Brasil desde a década de 1990. 2- Os movimentos sociais em luta por uma Educação do Campo têm encontrado dificuldade em organizar uma concepção que incorpore de forma sistematizada referenciais teóricos produzidos acerca da educação brasileira capazes de oferecer resistência às perspectivas hegemônicas pelas propostas neoliberais. O trabalho se fundamenta na Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Histórico-cultural para, através da análise dos documentos construídos pelos movimentos sociais, normatizações e propostas de políticas públicas das últimas décadas, compreender de que forma vem sendo construída a concepção de Educação do Campo atualmente. Além disso, o trabalho pretende contribuir na identificação de alguns dos principais desafios a serem superados para construção de uma proposta de Educação do Campo que esteja coerentemente alinhada aos princípios históricos de Luta pela Reforma Agrária, desenvolvimento das populações do campo e superação do capitalismo.

Palavras-chave: Educação do Campo; diversidade; neoliberalismo; movimentos sociais; esvaziamento científico.

ABSTRACT

This research addresses the concept of Rural Education that emerges from the demands of social movements in rural areas and gradually incorporates the theoretical assumptions that provide the basis for neoliberal formulations in Education. The main aim of the research is to analyse how perspectives aligned with multiculturalism use the concept of diversity through a pedagogical approach that focuses on knowledge related to daily life experiences, contributing to the critical reassessment. The hypotheses under consideration are as follows: 1- Rural Education, when implemented through legislation and public policies, incorporates the theoretical underpinnings influenced by international organisations such as UNICEF and UNESCO, which have influenced and shaped numerous neoliberal educational reforms in Brazil since the 1990s. 2- Social movements advocating for Rural Education have encountered challenges in formulating a comprehensive framework that systematically integrates the theoretical references specific to Brazilian education, capable of countering dominant neoliberal perspectives and proposals. The research draws on Historical-Critical Pedagogy and Historical-Cultural Theory to explore how the concept of Rural Education has been formulated and shaped. This aim is achieved by analyzing documents produced by social movements, regulations, and recent public policy proposals. Moreover, the study aims to contribute to the identification of critical challenges in developing a coherent framework for Rural Education that aligns with the historical principles of the Struggle for Agrarian Reform, the development of rural communities, and the transcendence of capitalism.

Keywords: Rural Education; diversity; neoliberalism; social movements; critical reassessment.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET's	Centros Federais de Educação Tecnológica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN's	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
ENERA	Encontro de educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONEC	Fórum Nacional da Educação do Campo
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IFET's	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INCRA	Instituto de Colonização e Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIA+	Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero
MAB	Movimento de Educação de Base
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial
SNPIR	Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
UNB	Universidade de Brasília
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIVERSIDADE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	21
2.1	UMA VISÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO.....	21
2.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIVERSIDADE E NEOLIBERALISMO	31
2.3	QUAL O PAPEL DA ESCOLA DO CAMPO? CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA DOS SABERES COTIDIANOS COMO CENTRO DO PROCESSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	52
3	SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO	72
4	EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA LUTA PELA SUPERAÇÃO DO CAPITALISMO À VALORIZAÇÃO MULTICULTURALISTA DA DIVERSIDADE	81
4.1	DO MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA À POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO DECRETO 7.352/2010.....	82
4.1.1	As Primeiras Iniciativas de Articulação em torno de uma Educação do Campo de caráter emancipatório	82
4.1.2	Conquistas e contradições: Os primeiros processos de institucionalização de políticas públicas e normatizações para a Educação do Campo	92
4.1.3	Propostas de Ação Para o Novo Governo e consolidação de princípios pedagógicos orientadores	95
4.1.4	Políticas Públicas e Legislação na primeira década da Educação do Campo: onde estão os movimentos sociais?	100
4.2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DE OFENSIVA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS.....	103
4.2.1	FONEC: Autonomia ou Ruptura?	104

4.2.2	Ofensiva Neoliberal em diferentes Governos.....	114
4.2.3	Educação do Campo perante a hegemonia neoliberal: uma concepção em disputa.....	121
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
	REFERÊNCIAS.....	134

1 INTRODUÇÃO

O processo de construção desse trabalho está diretamente relacionado ao meu processo formativo enquanto Professor da Educação Básica e, em certa medida, até mesmo aos meus primeiros contatos com a educação escolar ainda enquanto estudante. Essa última constatação se dá por conta de que determinados temas tratados nesta pesquisa, como a questão da diversidade, por exemplo, são temas de expansão recente no que diz respeito às reflexões acadêmicas e implementação de determinadas propostas correlacionadas à realidade escolar.

Nesse viés, questões étnico-raciais trabalhadas na lei de cotas ou mesmo leis direcionadas aos currículos, como a Lei 10.690 e, posteriormente, a Lei 11.645, que instituem a obrigatoriedade dos ensinamentos de história afrodescendente e indígena, compõem um cenário recente na educação brasileira. Nesse mesmo contexto Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola e Educação do Campo são institucionalizadas enquanto modalidades de ensino trazendo importantes desafios para a formação de professores e para a formulação de políticas públicas.

Portanto, também por não ter tido tantas oportunidades de me relacionar na escola com temas ligados a questões indígenas, quilombolas ou a outras sobre identidade e diferença, os contatos que tive durante minha formação acadêmica me chamaram bastante atenção e despertaram um interesse em, de alguma forma, fazer parte desse processo.

Nos projetos ligados à iniciação à docência dos quais participei durante meu percurso formativo, pude notar a variedade de aspectos sociais que emergem no contexto escolar, diretamente relacionadas às várias opressões sociais, culturais e econômicas vivenciadas em nossa sociedade. Havia situações em que os problemas eram nitidamente de classe e, inúmeras vezes, isso estava relacionado à questão racial. Certamente a existência de fatores relacionados a gênero e sexualidade. Vivenciar esses processos faziam-me perceber a importância dos temas ligados à classe social, a questões étnico-raciais e de identidade.

Em 2011, quando ainda estudava História na Universidade Federal Fluminense (UFF), cursei uma disciplina com o professor visitante Willer Barbosa, chamada Educação Popular, Movimentos Sociais e Interculturalidade. Em uma de suas aulas, Willer convidou a turma a fazer um trabalho de campo na Aldeia Maracanã, uma ocupação multiétnica indígena realizada no antigo Museu do Índio,

ao lado do Estádio do Maracanã. Esse trabalho se desdobrou em um envolvimento meu enquanto apoiador da ocupação que, na época, enfrentava forte repressão devido às vésperas da realização da Copa das Confederações e da Copa do Mundo.

A vivência com as diferentes identidades étnicas ali expressadas, as ações de educação popular direcionadas ao público das escolas e a luta representada pelo movimento, de alguma forma, influenciaram-me bastante na perspectiva de educador que eu estava construindo. A própria disciplina oferecida por Willer Barbosa, pelo seu nome “Educação Popular, Movimentos Sociais e Interculturalidade” deu o tom dos aspectos teóricos que eu passaria a buscar no meu processo formativo e desembocou também na minha monografia intitulada “Aldeia Maracanã, movimento e território de resistência”.

Seguindo essa perspectiva de valorizar os conhecimentos produzidos fora do ambiente escolar e com a percepção de que conhecimentos indígenas, quilombolas e do campo eram marginalizados, em 2014, passo a fazer parte do Programa de Extensão Educação Patrimonial em Oriximiná/ PA da UFF. Assim, trabalhando como uma espécie de mediação entre conhecimentos escolares e conhecimentos populares, esse programa realizava um trabalho junto a comunidades ribeirinhas, quilombolas e indígenas em Oriximiná, município localizado na Amazônia Paraense.

A equipe com a qual eu trabalhava estava envolvida com comunidades quilombolas dessa região e, durante esse percurso, foi possível observar a imensa variedade de conhecimento popular envolvido no processo cultural daquelas comunidades. Desse trabalho foi possível reunir registros com uma equipe de voluntários e, ao início de 2023, oito anos após minha saída do Programa e cerca de seis anos após fim do mesmo, foi lançado o documentário “Ramada - Memória e Identidade”, que narra a relação dos conhecimentos comunitários, a partir da Festa da Ramada, com as mudanças sociais e geracionais vivenciadas pelos mais velhos e pelos mais jovens.

Desse modo, esse trabalho me fez refletir bastante sobre a importância das vivências comunitárias na formação dos jovens e de que a escola não produza uma relação apartada desses processos na construção de seus cotidianos pedagógicos.

Após passar alguns anos me aproximando de questões relacionadas à Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação do Campo, finalmente, em 2018, inicio minha primeira experiência com a Educação do Campo. Nesta época

atuava como professor de História de dois distritos rurais do município de Lima Duarte, localizado em Minas Gerais.

Trabalhava nas chamadas turmas anexas, turmas de ensino médio que eram gerenciadas e financiadas pelo governo estadual, mas que funcionavam dentro de prédios municipais das escolas de ensino fundamental, compartilhando espaço com as mesmas. Em Conceição de Ibitipoca, um desses distritos, conhecido pelo turismo por conta do Parque Estadual de Ibitipoca, fiquei menos de dois anos. Contudo, em São Domingos da Bocaina tive a oportunidade de trabalhar de 2018 a 2022. Nesse espaço de tempo, pude vivenciar várias das precariedades vividas por professores e estudantes que trabalham e estudam em Escolas do Campo.

Nesse sentido, destaca-se que diversas dessas dificuldades estavam ligadas a questões estruturais, como falta de materiais, precariedade de transporte, localização distante da residência dos estudantes e ameaça constante de fechamento das escolas. Além disso, a baixíssima formação de docentes e gestores com relação às legislações relacionadas à Educação do Campo eram outros desafios marcantes desse contexto.

Esse último aspecto, sendo regra durante grande parte de minha atuação em São Domingos, fazia com que qualquer processo pedagógico minimamente articulado entre professores, fosse fruto de engajamento voluntário que, muitas vezes, envolvia desgastante relação com a parte administrativa da escola e, até mesmo, com demais colegas. Dessa forma, embora vez ou outra se tocar no termo Educação do Campo nos espaços de discussão e organização da escola, boa parte das vezes esse tema era tratado de forma protocolar e superficial, não incidindo em ações de organização das práticas pedagógicas.

Assim, apesar das várias legislações conquistadas recentemente que colocam diversas especificidades para o trabalho com a Educação do Campo, minha experiência prática mostrou-me uma completa diluição do andamento pedagógico das Escolas do Campo de Lima Duarte no contexto pedagógico das escolas urbanas. A ausência de processos formativos oferecidos pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e da Secretaria Municipal de Educação de Lima Duarte, bem como a precariedade de formação dos próprios gestores, não ofereceu aos educadores a possibilidade de incorporar as orientações das legislações no cotidiano pedagógico das Escolas do Campo de Lima Duarte. Ademais, a ausência de formação dos gestores também pode ter interferido negativamente no que diz

respeito ao acesso às políticas públicas existentes. Nesse contexto, as principais ações implementadas ocorriam através do voluntarismo, o que é algo bastante problemático quando se pensa em garantia de direitos, nesse caso, o direito à Educação do Campo.

Vivenciei nesse processo enquanto professor de Escola do Campo, relatos de fechamentos de Escolas do Campo no município e um caso de fechamento de Escola do Campo. Apesar da mobilização das comunidades e do amparo legal que proíbe tais intervenções, as escolas foram fechadas sob a argumentação de que a nucleação urbana supostamente possibilitaria aos estudantes melhores condições de acesso a uma educação de qualidade, além de reduzir os custos escolares para o município.

Contudo, foi em 2022 o momento mais crítico por mim vivido na Educação do Campo, quando foi anunciado internamente na escola que a Superintendência Regional de Juiz de Fora, responsável pelo funcionamento das escolas da região, encaminhava-se para o fechamento das turmas anexas em que eu trabalhava em São Domingos da Bocaina. Foi utilizada a mesma argumentação de que a nucleação traria melhores oportunidades para os estudantes e que melhoraria a logística de financiamento das matrículas dos estudantes.

Isso gerou na comunidade escolar a necessidade de se articular em oposição ao fechamento das turmas, com atos de pressão sobre os gestores escolares, culminando numa audiência pública, com grande participação de estudantes do campo e da cidade. Com muita luta, as turmas até o momento permanecem existindo, mas esse breve relato, de certa forma, ilustra boa parte das questões com as quais a Educação do Campo tem lidado historicamente.

Assim, é nesse contexto que construo a proposta de pesquisa que apresento neste material. Inicialmente venho estimulado pela potência e multiplicidade de conhecimento que vi nas comunidades indígenas, quilombolas e do campo com as quais tive experiência em educação.

Passei, portanto, a observar que, além de não conseguir acessar políticas públicas no contexto no qual trabalho e a observar a precariedade de formação que acomete a nós, profissionais da educação, no que diz respeito à temática da Educação do Campo, passo também a concluir que não existem orientações objetivas sistematizadas pelos sistemas de ensino relativas ao trabalho com os conhecimentos populares.

Naquele contexto, pensei em propor uma pesquisa que considere os conhecimentos comunitários como elemento central para o currículo. Essa pesquisa chamaria “Narrativas Comunitárias como componente curricular”, como uma ideia de contribuir para o processo de sistematização das práticas pedagógicas que incorporam o conhecimento comunitário no cotidiano escolar.

Nesse período, entre 2020 e 2022, começam a acelerar as políticas de implementação do Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) em Minas gerais e da adequação à contrarreforma do Novo Ensino Médio. De alguma forma, inicio uma percepção de que, em Minas Gerais, há pouquíssima especificidade de orientações no que diz respeito à Educação do Campo em relação à Contrarreforma do Ensino Médio e a implementação do Ensino Médio Técnico Integral (EMTI).

Além disso, reparei nessa fase que a agenda de discussão e implementação dessas propostas trazia no seu bojo a marginalização do conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade e a centralidade no interesse dos estudantes e na sua realidade imediatamente vivida.

Tal percepção, ganha uma visão mais crítica quando, através das disciplinas do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Alfenas, tive acesso à Pedagogia Histórico-Crítica. Nesse momento, passei a sentir a necessidade de ter um entendimento e uma posição acerca da importância dos conhecimentos científicos no cotidiano escolar. Os trabalhos de Malanchen (2016) e Duarte (2010) me ajudam a localizar melhor as concepções a respeito de diversidade que tem tido condições de se fazer prevalecer nas reformas curriculares, nas políticas públicas para a educação e nos próprios cotidianos pedagógicos.

Passei a reconhecer muitas dessas perspectivas nos direcionamentos pedagógicos das escolas onde trabalho com a utilização do conceito de Diversidade, para legitimar a centralidade do conhecimento na vida cotidiana e, em paralelo, operando esvaziamento científico do cotidiano escolar, visto como entrave a uma educação inclusiva.

Com a ausência de políticas específicas para a Educação do Campo, tanto com relação à adaptação ao Novo Ensino Médio quanto na implementação do EMTI, me pareceu clara a hipótese de que a Educação do Campo estivesse diluída no contexto dessas reformas neoliberais.

Além disso, o acesso à Pedagogia Histórico-Crítica despertou-me para a necessidade de buscar de que forma a utilização do conceito de diversidade era

operada para esvaziar os componentes científicos e como isso haveria de ter chegado nas reformas da educação no Brasil. Foi nesse contexto que consegui identificar uma origem comum entre o as propostas neoliberais de formação de mão de obra com baixa qualificação e a abordagem para a diversidade no contexto da educação. Nessa pesquisa, foi identificado que ambos os elementos estão associados a uma investida das Organizações Internacionais como Unesco, Unicef e Banco Mundial nas políticas de países periféricos para incorporarem a agenda neoliberal de formação escolar para adaptação às necessidades de mercado. Além disso, nota-se o uso do discurso da diversidade como solução para os conflitos internos e para a existência de opressões sociais, culturas, políticas e econômicas dos países periféricos.

O encontro com a Teoria Histórico-Cultural contribuiu também para o amadurecimento de uma ideia acerca do papel específicos da escola. Nesse campo teórico foi possível observar a relação entre desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores e o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados. Nesse mesmo processo, pude aderir à ideia de que a apropriação dos bens materiais pela classe dominante, também ocorre com os bens imateriais, especialmente no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos científicos.

Além disso, foi no contato com a Teoria Histórico-Cultural que me desloquei de uma concepção sobre o conceito de Cultura baseada apenas a partir da manifestação das singularidades de grupos específicos, para uma compreensão que levasse em conta a universalidade desse conceito como modo propriamente humano de produzir sua existência, seus conhecimentos, sistematizá-los e passá-los às próximas gerações.

Nesse momento da pesquisa, começaram a ficar mais claras algumas semelhanças entre a abordagem da diversidade proposta pelos Organismos Internacionais, e as abordagens presentes em legislações, propostas de reformas e políticas públicas para a educação, nas quais se incluem as que tratam da Educação do Campo.

Nesse viés, considera-se o contexto de avanço do conservadorismo de caráter ultra-neoliberal a partir do Golpe Parlamentar que retira a Presidenta Dilma Rousseff da Presidência da República em 2016 e a eleição do ultradireitista Jair Bolsonaro à presidência da República em 2018, bem como os retrocessos vivenciados pela sociedade brasileira. Nesse contexto, a pesquisa começa a busca

por relacionar os retrocessos propostos nas reformas educacionais à realidade da Educação do Campo.

Logo, a pesquisa se altera em relação ao seu propósito inicial que tinha o enfoque em estudar as possibilidades das narrativas comunitárias como elementos curriculares. Passa-se, assim, a pensar em analisar de que forma se manifestam as propostas neoliberais que se utilizam do conceito de diversidade no contexto da Educação do campo.

Optou-se por analisar a abordagem dos movimentos sociais da Educação do Campo no contexto da trajetória de construção de uma concepção dessa modalidade de educação. Nesse sentido, buscamos localizar nas abordagens dos movimentos sociais a identificação de alguns princípios históricos e sua interseção com as questões relacionadas aos temas aqui levantados sobre diversidade e neoliberalismo. Além disso, buscou-se analisar a atuação do movimento por uma Educação do Campo nos diferentes contextos políticos em que são propostas algumas das principais normatizações e políticas públicas para a Educação do Campo, bem como sua relação com as reformas educacionais de caráter neoliberal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a Contrarreforma do Ensino Médio.

O texto que segue, apresenta na primeira seção, uma reflexão teórica acerca das aproximações entre diversidade e Educação do Campo no contexto das recentes normatizações. Também elaboramos uma reflexão sobre o processo de utilização do conceito de diversidade a partir de uma perspectiva neoliberal.

Na segunda seção, propomos o debate sobre o processo de esvaziamento dos componentes científicos dos cotidianos escolares em prol de perspectivas pedagógicas que se utilizam do conceito de diversidade para priorizar uma perspectiva de educação escolar mais afeita aos conhecimentos ligados ao cotidiano imediatamente vivido. Nessa seção, a partir da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, foi elaborada uma reflexão teórica sobre a importância da valorização dos conhecimentos historicamente sistematizados para a construção de uma Educação do Campo que contribua com o desenvolvimento dos sujeitos e caminhe em direção aos princípios emancipatórios históricos anunciados pelos movimentos sociais.

Na terceira seção, temos a apresentação da metodologia utilizada e a quarta seção trará uma análise das abordagens dos movimentos sociais em relação à

construção de uma concepção de Educação do Campo, bem como sua relação com as políticas públicas e normatizações propostas nos diferentes governos e contextos políticos entre os anos de 1998 e 2018.

Com esse movimento analítico, buscamos compreender de que forma a concepção de Educação do campo vem sendo construída historicamente, sua relação com os princípios históricos dos movimentos sociais perante o avanço neoliberal e seu grau de autonomia em relação aos diferentes governos.

Dessa forma, se pretende ter uma leitura mais aproximada da realidade existente hoje no que diz respeito ao processo de consolidação da Educação do Campo enquanto modalidade de ensino e os desafios colocados para que tal processo se dê dentro dos marcos de uma educação que, considerando sua origem histórica relacionada à luta pela terra, contribua para a superação de uma sociedade desigual.

2. EDUCAÇÃO DO CAMPO, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIVERSIDADE: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 UMA VISÃO SOBRE A RELAÇÃO ENTRE DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO POLÍTICO BRASILEIRO

Passado pouco mais de 30 anos da Constituição de 1988, o interesse a respeito das pautas da educação relacionadas à diversidade tem se consolidado no debate da educação brasileira. Após esse breve período de implementação da constituição cidadã, há a oportunidade de traçar uma relação entre os avanços das pautas associadas à diversidade no contexto da educação. Por outro lado, podemos também observar de que forma tais pautas são trabalhadas em prol da emancipação ou, ao contrário, são incorporadas nas agendas das políticas neoliberais de forma a contribuir com a reprodução das desigualdades.

Dentre as diversas abordagens que a carta constitucional traz em relação à incorporação da diversidade ao âmbito da cidadania, os artigos 215 e 216, ainda que não tratem especificamente do tema da educação, passam a reconhecer a diversidade dos variados grupos que compõem a sociedade brasileira e seus bens culturais como importantes componentes do patrimônio cultural brasileiro mencionando a atribuição do Estado em proteger “as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (Brasil, 1988).

Com relação aos processos próprios de aprendizagem, o artigo 210 traz o reconhecimento desse direito às populações indígenas, além da utilização de suas línguas maternas nos processos pedagógicos. Tais aspectos da Constituição relacionados à diversidade, são acompanhados de outros que também tocam em questões referentes à seguridade social, demarcações, ocupações e exploração de terras, dentre outros.

Na realidade brasileira, a Constituição de 88 passa a refletir um avanço do contexto social onde variados grupos regionais ou étnicos produzem seus processos de existência e resistência a partir de uma realidade jurídica que garante o mínimo respaldo em relação às suas reivindicações, seja para implementações de direitos garantidos constitucionalmente, seja para incorporação de novas normatizações.

Cabe ressaltar ainda que a incorporação desses reconhecimentos e direitos na Constituição de 88 é fruto das diversas formas de resistência social dos mais

variados grupos. Ademais, reflete também um importante contexto social onde a sociedade civil busca reconstruir sua estrutura democrática após mais de 20 anos de regime militar.

O principal documento que trará de forma específica a questão da educação no período pós redemocratização será a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996). Será nesse documento que poderemos observar a orientação que a sociedade brasileira deverá seguir no que diz respeito a essa pauta. Portanto, nesse documento se edificarão as propostas que conseguiram se estabelecer como força de lei após longo período que envolveu diversos setores da sociedade num intenso debate acerca dos rumos que a sociedade, e a educação brasileira em específico, deveriam construir após fim da ditadura militar.

Ainda que na LDB não contenha o conceito de Diversidade, é possível notar com mais nitidez orientações que tratam de questões relativas a povos, identidade étnica e diferença. Tais orientações se relacionam à produção da cidadania presente no artigo 205 da Constituição. Nesse sentido, a garantia da educação como um direito permeia as orientações da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e se coadunam, de alguma forma, com as pautas dos movimentos sociais e demais setores da sociedade que pautam e reconhecem a questão da desigualdade como uma realidade social.

O processo de construção da LDB remonta debates entre diversos setores da sociedade e, especialmente, dos movimentos de educação. A partir do início da década de 90, esse processo se dá em um contexto de ofensiva dos organismos internacionais ligados ao mercado, que incorporam a pauta da educação como prioridade da agenda neoliberal (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Segundo os autores, os organismos internacionais como Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial passam a construir uma base política nas relações com os países periféricos e semiperiféricos em torno de uma agenda neoliberal. A abordagem de mercado orienta as propostas de reforma dos sistemas educacionais que contam também com a participação de organismos, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

A articulação que viabiliza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é fruto de um debate nacional interno que acontecia desde o processo de luta social pela redemocratização e pela construção da Constituição de 1988. Esse processo também sofre influências do contexto internacional em que organismos internacionais protagonizam propostas neoliberais, principalmente num contexto político favorável ao neoliberalismo, que se abre a partir da eleição de Fernando Henrique Cardoso para presidente em 1994.

Cabe destacar que, nesse contexto, o conceito de Diversidade passa ter certa centralidade no discurso dos organismos internacionais, inclusive no que diz respeito à formulação das pautas educacionais (Carvalho; Faustino, 2015). A abordagem da diversidade propostas pelos organismos internacionais, identificam nas discriminações sofridas por diferentes grupos como uma das grandes razões da existência das desigualdades. Nesse sentido:

As políticas voltadas à diversidade enfatizam o apaziguamento das relações sociais e dos conflitos como algo que depende, antes de tudo, do compromisso e da responsabilidade dos indivíduos que integram a sociedade, desconsiderando que esses compromissos envolvem relações de classe, de poder e o combate aos privilégios e à desigualdade econômica e social. Na perspectiva dos documentos, a cultura torna-se uma categoria central na resolução dos problemas sociais (Carvalho; Faustino, 2015, p.128).

Estando a educação brasileira não só permeadas pelas disputas internas, mas também pela influência do contexto internacional, se faz importante refletir acerca da amplitude do debate da diversidade, bem como nos diversos interesses envolvidos nesse debate.

Na LDB aprovada em 1996, ao se pesquisar termos que possam indicar abordagens que seriam equivalentes ao atual debate sobre as diversidades, percebemos abordagens ainda generalizantes com relação a essa discussão. Um exemplo disso se encontra ao procurarmos palavras que toquem em questões ligadas à negritude e à africanidade. A própria palavra negro, na LDB de 1996 sequer existe e a única menção a essa discussão é inserida no artigo 26, inciso quarto (Brasil, 1996).

Além de uma abordagem generalizante que, naquele contexto, restringe as contribuições africanas ao conteúdo de história, percebe-se que a abordagem acerca da contribuição das diferentes culturas não considera o escravismo e a escravidão como elemento estruturante da sociedade brasileira. Nesse contexto,

portanto, as questões negras e indígenas são percebidas e abordadas em condição de equivalência com a contribuição europeia.

Com relação às questões indígenas, o inciso terceiro do artigo 32 que traz o direito ao ensino bilíngue para as comunidades indígenas, o que garante uma educação a partir da língua materna para essas populações. Contudo, as orientações a respeito de tal tema são restritas às populações indígenas, desconsiderando a importância dele para o restante da sociedade brasileira. Ora utilizando o termo “índios”, ora, “indígenas”, o artigo 78 traz de forma mais nítida o direcionamento das temáticas indígenas apenas às suas populações.

Com relação à Educação do Campo, os debates mais avançados com relação a essa temática tomam uma forma mais nítida a partir da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo em 1998 (Caldart, 2012a). Portanto, na LDB ainda não é possível notar uma abordagem mais direcionada a esse tema ou mesmo a utilização desse termo. Contudo, é possível perceber que algumas das questões que serão aprofundadas em avanços normativos posteriores já estão presentes na LDB de 1996, ainda que restritas ao artigo 28.

No contexto apresentado, podemos perceber que, nos 20 primeiros anos de vigência da LDB (Brasil, 1996), diversas normatizações são incorporadas no rol de legislações que integram aspectos relacionadas à identidade, etnicidade e diferença. Algumas dessas legislações têm um direcionamento às questões curriculares, como a incorporação da obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira através da Lei 10.639 (Brasil, 2003) e de história e cultura indígena pela Lei 11.645 (Brasil, 2008).

Outras legislações têm um direcionamento para além do currículo e buscam normatizar diversos conjuntos de direitos relacionados a processos pedagógicos específicos, como a garantia de acesso, atribuição de responsabilidades, dentre outros. Como exemplo dessas normatizações encontramos a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 3 (Brasil, 1999), que fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; Resolução nº 8 do CEB (Brasil, 2012), a qual define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e o Decreto nº 6.861 (Brasil, 2009), que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etno-educacionais.

Várias dessas legislações, por vezes, envolvem grupos étnicos diferentes ou se interrelacionam, como o caso da Educação do Campo. A resolução nº 2, de 28 de

abril de 2008, por exemplo, pode abranger uma diversidade grande de grupos étnicos, além de uma questão estruturante de nossa sociedade, como a questão Agrária. Dessa forma, a caracterização apresenta as populações rurais nas “suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Brasil, 2008).

Outra legislação importante que, além de fazer intersecção em questões étnicas e culturais diferentes numa mesma lei, toca em questão estrutural da sociedade, nesse caso, a desigualdade. Trata-se da lei 12.711 (Brasil, 2012), também conhecida como lei de cotas, surge nesse mesmo período de vinte anos da LDB e compõe esse amplo conjunto de leis que passa a vigorar sobre temas ligados à educação.

Ao observarmos numa perspectiva histórica, desde a Constituição de 1988, mas, sobretudo, a partir dos vinte primeiros anos da LDB (Brasil, 1996), existe uma afirmação de diversos marcos legais que abordam as questões de diferença ou identidade e que garantem uma considerável quantidade de direitos no âmbito da educação a vários grupos que compõem a sociedade brasileira. É possível perceber também que, em alguns casos, tais questões tocam de forma mais nítida em questões estruturais históricas de nossa sociedade como escravidão, questão agrária e desigualdade socioeconômicas.

Desde a Constituição de 1988, as abordagens começam em tom mais generalizante e vão ganhando especificidade na medida em que se avançam os marcos legais em resposta, tanto a atuação das reivindicações dos movimentos sociais quanto a participação de organismos internacionais ligados ao mercado e que atuam na política brasileira.

No caso da Educação do Campo, a participação ativa dos movimentos sociais se afirma nesse contexto. São construídos diversos encontros, frutos dos quais surgem documentos como: O manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro, de 1997; Desafios e Propostas de Ação da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, de 1998; a Declaração do Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, de 2002, dentre outros que buscam pautar a aprovação de legislações ligadas à Educação do Campo e à efetiva implementação das mesmas (Santos *et al.*, 2020).

Esse contexto específico tem um desdobramento em avanços nos marcos legais. Tais avanços contudo, refletem também os conflitos e contradições da sociedade brasileira. O debate da educação no Brasil, a partir da última década do século XX, ganha uma dinâmica acentuada no que diz respeito à construção de normatizações em prol de grupos específicos.

Contudo, para compreensão mais aprofundada das alterações nas legislações brasileiras, é necessário analisá-las num contexto mais amplo onde, além das disputas internas entre diferentes setores da sociedade brasileira, há também a influência de organismos internacionais e do contexto atual da economia capitalista.

Os aspectos ligados à diversidade e diferença como a negritude, questões indígena e agrária tocam em outras historicamente estruturantes da desigualdade na sociedade e trazem consigo um potencial emancipatório, o qual está inscrito na própria construção da sociedade brasileira em suas mais diversas expressões de resistência. Isso ocorre tanto com relação à luta pela terra quanto pelo fim do genocídio negro e indígena.

Porém, dependendo das correlações de forças em determinado contexto de disputa na sociedade, determinadas pautas relacionadas à diversidade podem ser incorporadas nas legislações e políticas públicas com seu potencial de transformação diluído em propostas que seguem uma lógica de adequação às necessidades de mercado. Isso ocorre em decorrência de que a educação também tem sido pautada por interesses ligados a grupos políticos que representam interesses da elite da sociedade.

Como exemplo disso há a organização curricular no Brasil que, nessas primeiras duas décadas do século XXI, vai ser influenciada por perspectivas ligadas ao mercado e que, de certa forma, tomarão forma nas reformas curriculares e na construção da nova Base Nacional Comum Curricular (Tarlau; Moeller, 2020).

Na dinâmica política brasileira, propostas que surgem dos movimentos sociais, originalmente com potencial emancipatório passam a se relacionar de forma cada vez mais próximas a abordagens que respondem ao interesse do mercado. Isso ocorre por conta de estarem inseridas em um contexto de articulação política mais amplo que envolve, por exemplo, negociações no parlamento brasileiro em prol de aprovações de legislações, implementação de políticas públicas, etc.

Com relação à Educação do Campo, existem como exemplo as políticas públicas construídas através dos Programa Escola Ativa e Programa Projovem/Campo. Tais programas, apesar de direcionados a políticas em prol da Educação do Campo se deslocam dos princípios históricos de cunho emancipatório pautados pelos movimentos sociais para, em sua implementação prática, estarem de acordo com os interesses de setores ligados ao empresariado ou ao agronegócio. Tais apontamentos são possíveis de serem notados nos documentos publicados pelo Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC), realizado em 2011 e 2012 (Santos *et al.*, 2020).

Esse aspecto do contraditório contexto político brasileiro fica bastante marcado ao se observar a dinâmica de assimilação de abordagens e propostas políticas e aporte de investimentos para a educação nos governos democráticos populares de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff que ocuparam a presidência do país entre 2002 e 2016. Nesse contexto, é possível notar políticas que atendem interesses dos movimentos sociais, assim como aquelas voltadas ao interesse do empresariado.

Contudo, a partir do Golpe Institucional de 2016, que retira Dilma Rousseff da Presidência da República, é possível notar uma aceleração radical das medidas neoliberais. Nesse contexto, há uma considerável mudança no que diz respeito ao diálogo e respeito na articulação do Governo Federal com os movimentos sociais, algo que se espera ser praxe em uma sociedade minimamente democrática.

Nesse contexto, por um lado, paulatinamente os movimentos sociais passam a ser tratados como inimigos e, por outro, há um movimento de aprovação de reformas que atendem ao interesse do mercado. Como exemplo de tais medidas, há a reforma trabalhista, implementada através da Lei nº 13.467, e a Contrarreforma do Ensino Médio (Brasil, 2017).

A diferença entre a conjuntura política entre os anos 2002-2016 e o contexto político pós golpe entre 2016-2022 merece ser ressaltada e considerada para uma análise das políticas públicas e legislações relacionadas à educação brasileira de uma forma geral e à Educação do Campo, em específico. Assim, o primeiro período mencionado anteriormente mostra-se muito mais favorável politicamente para pautas relativas aos movimentos sociais que o que o que o sucede. Nesse sentido, para a Educação do campo, se destaca a publicação de diversas legislações e políticas públicas.

Dentre as legislações se destacam a Resolução 1 (Brasil, 2002), que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Decreto Presidencial nº 7.352/2010, o qual dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (Brasil, 2010).

No que diz respeito às políticas públicas, há a criação de diversos programas direcionados à Educação do Campo como o Pro-Jovem/Campo - Saberes da Terra; o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO); Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO); além da continuidade dos já existentes desde fim da década de 90, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Escola Ativa.

No âmbito da Educação do Campo, a consolidação dessa modalidade passa a tomar corpo através das políticas públicas construídas pelos Governos democrático-populares de Lula e Dilma Rousseff. Essa observação fornece elementos para se perceber o quanto as perspectivas governamentais são fatores que devem ser considerados relevantes quando se pretende ter um entendimento do complexo quadro das políticas relacionadas à diversidade e diferença no período pós Constituição de 1988.

Esse quadro envolve perspectivas ligadas aos interesses de mercado e não somente às perspectivas de grupos historicamente oprimidos nos quais se incluem as populações periféricas, as negras e as indígenas, mulheres, LGBTQIA+, populações rurais, entre outros. Dessa forma, a compreensão de tal complexidade no que diz respeito às legislações e políticas públicas para a educação demanda uma análise aprofundada a respeito das potencialidades e limites dessas abordagens no que tange a construção de uma educação emancipatória.

Ainda que caiba a reflexão do efetivo alcance dessas políticas, é importante considerar a entrada na pauta da formulação das mesmas e a responsabilização dos ministérios como importantes elementos que, juntamente com o aumento de investimento na educação, passam a compor um quadro diferenciado no Brasil no que diz respeito às políticas para a educação. Este quadro muda radicalmente a partir de 2016, especialmente para a Educação do Campo.

Com a consolidação da alteração do cenário político, a partir do Golpe de 2016 e das eleições do ultradireitista Jair Bolsonaro em 2018, o neoliberalismo ganha terreno fértil para sua radicalização. A mudança da perspectiva para com as

questões étnico raciais também se faz notar nesse recorte, assim como a paulatina "dos movimentos sociais.

A extinção da Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (SEPPIR) e a sua posterior redesignação como Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SNPIR) alocada no novo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, chefiado pela ultraconservadora Damares Alves deram o tom da mudança de abordagem estratégica em relação a essas temáticas.

A extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2019, se soma ao conjunto de políticas ultraliberais de extrema direita que passam a hegemonizar a pauta política brasileira. Segundo Taffarel e Carvalho (2019), tais políticas afetam a continuidade políticas relacionadas ao reconhecimento da diferença, além de impactar na continuidade nas políticas de assistência e acesso.

A extinção da SECADI, além de incidir negativamente no combate a intolerância e ser um ataque aos direitos humanos e a diversidade, representa a invisibilização de sujeitos historicamente excluídos, com impactos também para as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), para a ampliação da alfabetização e redução da desigualdade educacionais (Lara Jakimiu, 2021).

Para a Educação do Campo, uma das medidas que atinge a estruturação de muitas políticas é o decreto 10.252 (Brasil, 2020a), que altera a estrutura do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e, por consequência, paralisa as atuações do PRONERA, programa com atuação fundamental para a Educação do Campo nos últimos anos. Para Dias (2020), este decreto, junto com o baixo orçamento para o programa e as dificuldades criadas com as alterações de normatizações para participação e controle social a partir do decreto 9.759 (Brasil, 2019), impõe desafios cujas consequências só poderão ser mensuradas com o tempo.

De uma forma mais ampla, a educação brasileira passa a ser alvo da radicalização das propostas neoliberais no contexto pós golpe, assim como os movimentos sociais, a educação, as escolas e os profissionais da educação também passam a ser alvo dos grupos conservadores. No que diz respeito às legislações, há a implementação da Contrarreforma do Ensino Médio, que consolida os interesses do empresariado na educação brasileira.

Tal reforma é feita através da Lei 13.415 (Brasil, 2017). Desde sua implementação, vemos diversas críticas sendo apresentadas por diversos intelectuais da educação, como se pode notar em Silva (2018); Motta e Frigoto (2017); Ferretti (2018); Kuenzer (2019) e Koepsel, Garcia e Czernisz (2020). Grande parte dessas críticas estão direcionadas ao enfraquecimento do conhecimento científico que é realizado através da flexibilização do currículo e da formação por competência, perspectivas neoliberais direcionadas à formação do trabalhador flexível e capaz de se adequar à realidade precarizante do mundo do trabalho contemporâneo.

Em um contexto recente de intensas disputas políticas, de avanços das legislações e políticas públicas direcionadas a grupos específicos no contexto anterior ao golpe institucional de 2016, e de retrocessos vivenciados a partir da criminalização dos movimentos sociais e do avanço das reformas neoliberais, é importante analisar criticamente o momento atual da Educação do Campo. Nesse sentido, é salutar localizar as diversas abordagens relacionadas à pauta da diversidade, considerando que tal conceito tem sido abordado de maneira diferente desde perspectivas ligadas aos movimentos sociais até abordagens propostas por organismos internacionais e setores do empresariado brasileiro.

Os fundamentos teóricos que caracterizam as diferentes políticas públicas, bem como a fragilidade ou consistência de tais propostas também devem ser considerados para uma compreensão do atual momento da Educação do Campo. Com relação ao movimento de luta pela construção dessa, se faz importante também compreender de que forma é construída a concepção de Educação do Campo que se pretende emancipatória. Nesse mesmo movimento de reflexão, é mister analisar o posicionamento dos movimentos sociais com relação às propostas de políticas públicas implementadas nos diferentes contextos políticos, bem como refletir sobre o grau de autonomia dos movimentos sociais quando em relação com os governos democrático populares de Lula da Silva e Dilma Rousseff.

Por último, outro aspecto importante a ser observado é qual o papel da Escola do Campo que se pretende emancipatória e que concepção de conhecimento se defende. Além disso, a identificação do arco de referências teóricas que compõem a base desse pensamento também é necessária, já que existem diversas abordagens que se pretendem emancipatórias no contexto da educação brasileira.

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, DIVERSIDADE E NEOLIBERALISMO

A Educação do Campo se insere num contexto em que foram aprofundadas dinâmicas normativas com a aprovação de uma série de legislações que, por sua vez, passam a criar possibilidades para a formulação e/ou implementação de políticas públicas.

Contudo, apesar de muitas dessas conquistas serem fruto da luta dos movimentos sociais, esses avanços respondem também a influências políticas que vão desde a conjuntura interna do Brasil e os conflitos representados pela disputa de hegemonia política na sociedade até as influências de organismos internacionais, como Banco Mundial e Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), que passam a pautar a política educacional em torno dos interesses neoliberais do mercado, principalmente a partir da década de 1990 (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Se, por um lado, os organismos internacionais logram êxito em adentrar as políticas públicas para a educação, se refletindo principalmente nas propostas de reformas educacionais de cunho neoliberal, o currículo, sendo parte deste debate, passa a ser também disputado e a ser reflexo dessas disputas em muitas das propostas de reformas que passam a vigorar. O multiculturalismo como abordagem, torna-se bastante utilizado pelos organismos internacionais como forma de incluir o debate sobre diversidade e inclusão (Malanchen, 2022).

A Educação do Campo surge como proposta dos movimentos sociais e contraponto à forma precária na qual são inseridas as populações do campo na educação brasileira, estando diretamente relacionada a questões como território, acesso à terra e luta de classes. Historicamente, a marginalização das populações do campo não se reflete somente na precarização do acesso e de aspectos materiais como transporte, estrutura física e acesso a recursos. Para além disso, estão relacionadas às abordagens pedagógicas direcionadas a populações do campo, que historicamente reproduziu uma visão do campo como espaço do atraso (Silva; Felipe; Ramos, 2012).

Nesse sentido, a pauta relacionada ao currículo passa a ter certa centralidade para os movimentos que constituem a Educação do Campo. Protagonizada historicamente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, e outra série de movimentos sociais ligados à educação e/ou à luta pela terra como Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Educação de Base (MEB), dentre

outros variados organismos (Caldart, 2012a), a luta por uma educação que contemple as populações do campo reflete a luta de classes no Brasil.

De forma a ilustrar o processo de construção da Educação do Campo e sua íntima relação com os movimentos sociais, Roseli Caldart (2012a) traz a seguinte reflexão:

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo. (Caldart, 2012a, p. 259).

A Educação do Campo historicamente tem sua relação diretamente relacionada à questão agrária e à luta pela terra. Nesse sentido, sua relação com a luta de classes é direta e em seus documentos é possível perceber a importância do trabalho como princípio formativo. Para Caldart (2012b), é clara a relação histórica da luta pela Educação do Campo com a luta contra o sistema capitalista. Para a autora, “a Pedagogia do Movimento trata exatamente dessa busca, que significa hoje um processo coletivo de formação dos trabalhadores que fortaleça seu engajamento massivo e organizado nas lutas pela superação do capitalismo” (Caldart, 2012b, p. 553).

Contudo, existe também a dimensão da diversidade que tem lugar de destaque complexificando a questão da identidade camponesa. A diversidade passa a representar toda uma gama de agrupamentos que produz sua vida e suas relações de trabalho a partir da relação com a terra.

A própria noção de identidade camponesa passa a ser um princípio defendido pelos movimentos da Educação do Campo como forma de resgatar a profundidade das mais diversas identidades. Perante a relação capitalista de exploração, o sistema de exploração generaliza toda essa gama de diversidade na figura do trabalhador rural (Caldart, 2012b).

No campo da educação, esse conceito também tem sido abordado desde diferentes perspectivas. Em Malanchen (2016), pode-se perceber que ele tem sido

pautado por organismos internacionais através do viés do multiculturalismo e permeado as legislações e políticas públicas para a educação brasileira.

Dessa forma, o debate da diversidade, apesar de ser importante para a Educação do Campo, também é apropriado pelas propostas neoliberais através de propostas relativistas que desvalorizam a centralidade dos componentes científicos no currículo escolar. Esse aspecto é observado nas normatizações da educação brasileira na qual o debate sobre diversidade no currículo aparece. Com relação às Diretrizes curriculares nacionais, Malanchen (2016) faz o seguinte apontamento:

toda a discussão sobre currículo e elaboração das diretrizes curriculares nacionais foi direcionada pela questão do respeito à diversidade cultural e ao pluralismo de ideias. É condenada a ideia de que existam conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos cujo grau de riqueza, desenvolvimento e universalidade justifique seu ensino a todos os indivíduos. A objetividade e a universalidade do conhecimento não são consideradas relevantes, visto que se tornaram um desrespeito às culturas populares que devem ser consideradas e valorizadas num currículo escolar. Esta defesa está pautada num outro discurso: o da humanização do capitalismo por meio de atitudes que valorizem a democracia política e cultural (Malanchen, 2016, p. 47).

Dessa forma, a complexidade do debate em torno da questão da diversidade exige o esforço de localização acerca de quais perspectivas de diversidade são apresentadas. As questões étnico-raciais que marcam a construção do capitalismo na sociedade brasileira, bem como a proposta de diversidade apresentada pelos movimentos sociais em prol de uma Educação do Campo de caráter emancipatório, necessitam marcar uma diferença clara em relação à abordagem da diversidade de cunho neoliberal.

A dimensão étnico racial que hoje está presente na discussão sobre a diversidade e guarda relação com a luta da Educação do Campo é importante de ser compreendida num contexto histórico mais amplo. A marca da questão racial no Brasil permanece em todo contexto colonial e acompanha o processo de ordenação do modo de produção capitalista no mundo.

A marca racial da afirmação do capitalismo no Brasil passa por vários contextos históricos e inscreve sua presença em diversos documentos oficiais desde o período colonial. Como exemplos desse processo temos o Diretório dos Índios de 1750 e suas implicações com a relação à língua, território e políticas de embranquecimento para as populações indígenas (Garcia, 2007) assim como pela Lei de Terras de 1850 que transforma a terra em propriedade, tendo consequência

direta para a inviabilização de indígenas, negros e populações pobres de ter acesso à terra (Gadelha, 1989).

A questão étnico racial na história do Brasil tem reflexo também no próprio processo de produção de conhecimento através da política imperial de construção de uma História Oficial, a qual protagoniza o Branco colonizador e reproduz uma ideia de inferioridade e subordinação a populações negras e indígenas. Esses aspectos, por exemplo, são possíveis de serem observados na política de criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e no projeto de edificação de uma História Nacional (Guimarães, 1988), que permeará a história da construção da educação no Brasil.

Esses processos traçam uma relação direta em que a luta de classes no Brasil está intimamente ligada a processos de racialização e violência a diversos grupos culturais não brancos dentro do processo de organização e exploração capitalista. O conceito de Diversidade, portanto, em sua expressão na história do Brasil, tem o potencial de trazer as marcas da questão racial e da luta pela terra na formação histórica brasileira.

No Dicionário de Educação do Campo, importante referência para os estudos acadêmicos em Educação do Campo, o verbete Diversidade traz algumas noções sobre a importância dessa temática:

um projeto de Educação do Campo? Porque as lutas pela construção da Educação do Campo carregam as marcas históricas da diversidade de sujeitos coletivos, de movimentos sociais que se encontram nas lutas por outra educação em outro projeto de campo e de sociedade. Reconhecer essa diversidade enriquece o projeto de Educação do Campo...
...A identidade “trabalhadores” está transpassada pela diversidade de contextos culturais e históricos de relações de classe em que essa identidade se produz, porém isso não anula as diferenças de gênero, raça, etnia... Elas são antes incorporadas e reforçadas nas relações de exploração do trabalho. (Arroyo, 2012, p. 230).

Fica claro, portanto, que, para as abordagens teóricas que compõem o movimento de luta pela Educação do Campo, a luta pela superação da realidade de exploração das populações do campo e pela construção de uma educação emancipatória tem forte relação com questões étnico raciais, de identidade e diferença.

Se, por um lado, é fundamental o reconhecimento de questões relacionadas à diversidade para uma contextualização da Educação do Campo. Por outro lado, dada a complexidade do tema, o debate da diversidade e das questões a respeito de

identidade e diferença necessitam serem abordados no contexto da sociedade brasileira e, em específico, da educação.

Na sociedade brasileira, as questões étnico raciais têm por vezes reforçado uma dicotomia entre raça e classe e sobre qual abordagem deveria sobressair nesse debate. Se, por um lado, determinados grupos afirmam as questões de classe acima das raciais, outros setores dos movimentos sociais desconsideram-nas como fatores determinantes para as questões étnico raciais.

Silvio de Almeida, ao abordar o racismo estrutural como parte constitutiva histórica da sociedade brasileira, afirma que “não existe consciência de classe sem consciência do problema racial” (Almeida, 2019, p. 187) já que o racismo é veículo central na construção da sociabilidade capitalista. Contudo, apesar de reconhecer que raça e classe não se encerram uma na outra, alerta para a limitação de uma posição que desconsidera a questão de classe e o conseqüente risco de derivação para uma abordagem desconectada com as questões estruturais.

O autor ressalta a capacidade desses vieses serem facilmente assimilados pelo sistema capitalista já que:

a negação da classe como categoria analítica não interessa à população negra, como nos alerta Angela Davis. Esta recusa serve para aprisionar a crítica ao racismo e ao sexismo a preceitos moralistas, incapazes de questionar o sistema de opressão em sua totalidade. (Almeida, 2019, p.188)

Para as teorias que buscam um horizonte emancipatório para a educação, se faz importante reconhecer no processo histórico de formação da sociedade brasileira as marcas do racismo e suas interrelações com as questões de classe.

Desse modo, o debate da Educação do Campo, ao trazer aspectos da diversidade, está inserido em um contexto mais ampla da sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito às questões étnico raciais.

É importante reconhecer que os avanços legais que passam a nortear políticas públicas que visem garantir os direitos de acesso e as condições de permanência em todos os níveis de educação são importantes conquistas. As políticas de cotas, por exemplo, importante direito conquistado pelos movimentos sociais, só se tornam possíveis a partir da existência de organismos direcionados à formulação de políticas para grupos específicos.

Ademais, secretarias e programas que tratam de questões específicas são essenciais para garantir as condições objetivas relacionadas à disponibilização de materiais, oferta de infraestrutura e transporte adequados, disponibilização de

formação e materiais didáticos, entre outros. Grupos que têm historicamente seu acesso à educação precarizado ou inviabilizado, nos quais se incluem as populações do Campo, têm buscado a institucionalização de suas pautas de forma a tentar acessá-las através de políticas públicas.

Contudo, o contexto político ao redor do processo de implementação das políticas públicas está imerso em disputas nas quais variados grupos, não necessariamente relacionados aos movimentos sociais, buscam fazer valer seus interesses. Por conta disso, apesar das políticas públicas serem objeto de busca de consenso entre os educadores com propósito emancipatório, o debate político em relação às propostas que incorporam as questões da diversidade envolve também as perspectivas apresentadas por outros setores da sociedade que, não necessariamente, fazem utilização do conceito de diversidade com o mesmo propósito de superação das condições de desigualdade.

No âmbito das questões curriculares e/ou relacionadas a práticas pedagógicas e de formação, as abordagens sobre a diversidade feitas pelo movimento social por uma Educação do Campo aparecem de forma superficial. Como se verá adiante, tal abordagem, ainda que anuncie uma perspectiva de superação da ordem capitalista, não permite uma diferenciação clara em relação as perspectivas da diversidade de caráter neoliberal apresentadas pelos organismos internacionais. Essa realidade influencia para que o avanço das políticas públicas não seja orientado para propostas emancipatórias. Tal contexto abre margem para que as pretensas ações dos poderes públicos sejam feitas de forma superficial.

Essa reflexão é importante pois o avanço das políticas de formação e as abordagens curriculares incidem diretamente na prática pedagógica e são elementos centrais para que seja oferecida educação de qualidade.

As perspectivas neoliberais recentemente têm se pautado na diversidade e em torno de leituras mais afeitas às propostas neoliberais (Malanchen, 2016). Tais perspectivas acabam buscando operar o esvaziamento do currículo que, na prática, torna a precariedade uma regra nas realidades escolares, ainda que apresentadas com verniz de inclusão.

O quadro de complexidade desse tema se torna visível através da precariedade das políticas públicas que são implementadas. Um desses exemplos está na própria debilidade a qual a Lei 10.639 (Brasil, 2003), que, por sua vez, tem

reflexo em vários aspectos do cotidiano escolar, ao qual se inclui a oferta de livros didáticos.

Considerando que boa parte dos profissionais de educação, terão como principal recurso na sua abordagem pedagógica, o livro didático se torna recurso de implementações das apropriações neoliberais que se utilizam da ideia de diversidade para implementar suas perspectivas relativistas em relação ao conhecimento.

Ao destacar os aspectos formativos dos livros didáticos quando tratam da temática da racialidade, Soares e Monteiro (2019) no artigo tem a seguinte análise:

No caso específico de Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, a situação chega a ser dramática. Por força da lei 10.639/2003 que trata da obrigatoriedade deste ensino na Educação Básica, as professoras, em sua grande maioria, têm acesso a esses conteúdos apenas através dos livros didáticos. Sabemos que a publicação da Lei e sua efetivação foram uma conquista para a sociedade brasileira. Ainda vivemos em uma sociedade racista e que tem muitas disputas em torno do papel dos negros na formação das nossas diversas identidades. Por esta razão, vale sempre lembrar o alerta feito por Leontiev: sabemos de nossas “boas intenções”, mas elas não são suficientes. (Soares; Monteiro, 2019, p. 24-25)

As abordagens generalizantes e superficiais são comuns de serem encontradas nos cotidianos escolares e pouco contribuem para a apropriação das ferramentas conceituais e incorporação do conhecimento por parte dos estudantes, além de pouco auxiliarem os profissionais a realizarem um trabalho de aprofundamento dos conteúdos.

Para além disso, o relativismo contido nessas abordagens contribui muito mais para desconstruir a possibilidade de produção de um conhecimento histórico condizente com a construção da sociedade brasileira do que para incorporar a inclusão dos conhecimentos de história e cultura africana e afro-brasileira a qual intenciona a Lei 10.639 (Brasil, 2003).

De alguma forma, as fragilidades relacionadas à aplicação da lei podem ser compreendidas como consequência do processo incipiente de sua implementação e, portanto, parte de seu processo de maturação enquanto experiência da educação brasileira.

Porém é importante considerar a contribuição de Malanchen (2016), que localiza nas reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas, uma hegemonia das propostas neoliberais, o que, não inclui apenas as questões administrativas e de gestão, mas também as curriculares. Tais propostas pautam uma abordagem de

formação direcionada a adaptação e formação dos trabalhadores para as novas condições do mundo do trabalho.

O relativismo como referencial pedagógico e a legitimação do conhecimento superficial característico do cotidiano alienado passam a ser características legitimadas no fazer pedagógico que, para a autora, se relaciona com o neoliberalismo na medida em que:

A fragmentação ocorrida no mundo do trabalho, direcionada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, crise do sindicalismo e fragmentação da classe operária, fragmentação do sujeito e do discurso político) reflete-se no campo epistemológico e pedagógico por meio do discurso de que é impossível qualquer possibilidade de captação do real e da história em sua totalidade. Sendo tal cientificismo uma herança eurocêntrica, colonizadora e ultrapassada, deve-se, portanto, ser valorizada a experiência individual, o conhecimento tácito, o cotidiano, a realidade imediata, ou seja, a cultura de cada grupo (Malanchen, 2016, p.19).

A autora destaca que a própria composição de uma ampla variedade de diretrizes curriculares nacionais publicadas nos últimos anos se faz como reflexo do direcionamento específico para determinados grupos.

Em sua análise, a abordagem multicultural proposta nesses documentos tem forte cunho relativista, abrindo margem para todo um questionamento aos saberes científicos (Malanchen, 2016). Tal perspectiva encontra na diversidade a chave para, a partir do reconhecimento da não hierarquia de conhecimentos e da valorização dos saberes que tem como centralidade a experiência vivida dos estudantes, a brecha para o esvaziamento científico do currículo. Nesse contexto, trabalho pedagógico também teria seu conteúdo científico esvaziado a partir do direcionamento para as abordagens transversais e interdisciplinares.

Nesse sentido, o esvaziamento científico do currículo fica bastante visível na consequente reorientação da composição dos livros didáticos do Novo Ensino Médio, que atualmente passa a ser dividido por áreas de conhecimento ao invés dos respectivos campos científicos, como podemos notar no Guia Digital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD):

O material didático das obras por área do conhecimento explora a aprendizagem interdisciplinar, sugerindo caminhos de articulação entre os diferentes componentes curriculares. As práticas específicas desses componentes curriculares devem contribuir para que a diversidade de vivências e experiências seja favorecida na articulação que o trabalho proporciona (MEC, 2021, p.18).

O esvaziamento científico do currículo como reflexo da Contrarreforma do Ensino Médio se dá na utilização do conceito de diversidade para a priorização das

experiências vividas através de abordagens interdisciplinares. Tal reordenação precariza o material didático na medida em que conceitos próprios de determinada disciplina passam a serem diluídos em temáticas gerais. Como exemplo, teríamos a área de ciências humanas, na qual estariam agrupadas Sociologia, História, Filosofia e Geografia. Dessa forma, são desconsiderados conceitos e epistemologias próprias de cada ciência com o intuito de abarcar diferentes disciplinas agrupadas numa mesma área.

Considerando a Educação do Campo como parte de um contexto mais amplo da educação brasileira, é importante observar de que forma esse processo estrutural de esvaziamento curricular ocorre. A marginalização do conhecimento científico afasta a apropriação dos conhecimentos acumulados sistematicamente pela humanidade do horizonte da classe trabalhadora. Tal movimento é importante de ser identificado no processo de consolidação da Educação do Campo quando institucionalizada através de legislações e políticas públicas.

A Educação do Campo, enquanto proposta dos movimentos sociais, tem historicamente debatido e identificado a necessidade da existência de profissionais da educação qualificados para trabalhar com esse tipo de educação que surge diretamente da luta de classes. Essa modalidade de educação é, portanto, profundamente relacionada à luta pela terra e pela reforma agrária. (Arroyo; Caldart, 2004)

Com isso, a necessidade de uma formação específica para se trabalhar com a variedade de singularidades das populações do campo emerge como uma das pautas importantes. A luta por uma formação de qualidade e direcionada para a modalidade da Educação do Campo contribui para a construção de cotidianos e rotinas escolares do campo que estejam de acordo com as necessidades e com a realidade social, cultural, econômica e política dessas populações (Santos, 2011).

Contudo, para Santos (2011), na abordagem da diversidade nas formulações do Movimento por uma Educação do Campo já são notáveis a influência da abordagem multicultural e o caráter relativista das mesmas, colocando-se lado-a-lado com as perspectivas construtivistas e escolanovistas.

Dessa forma, algumas das propostas do movimento pela Educação do Campo teriam o presente espectro das formulações pós-modernas convergem com a agenda neoliberal proposta pelos organismos internacionais em seus projetos estratégicos de utilização da educação como mecanismo de adequação da

sociedade às necessidades do mercado e ao capitalismo contemporâneo. Tal perspectiva da diversidade, ao promover a adequação da educação às exigências do mercado, se afasta do horizonte emancipatório anunciado enquanto princípio dos movimentos sociais da Educação do Campo.

A proposta de formação por área, por exemplo, característica da Contrarreforma do Ensino Médio e também presente nas Licenciaturas em Educação do Campo, como apontou Santos (2011), é possível de ser observada em trabalhos teóricos importantes sobre Educação do Campo:

A Proposta do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo defende romper com a qualificação instrumental e afirmar uma formação na qual a raiz de tudo é o ser humano, seu processo de humanização, de emancipação humana. Sendo coerente com relação a essa linha, a concepção de formação de professores do campo, indígenas e quilombolas se propõe a superar a fragmentação do conhecimento. A formação por áreas, e não por disciplinas, é uma estratégia para essa superação. (Arroyo, 2012, p.365).

Ainda que objetivando um horizonte político de emancipação, a estratégia de propor a formação por área do conhecimento para as licenciaturas em Educação do Campo converge com a proposta neoliberal. Com desdobramento na fragilização da aprendizagem relacionada ao necessário domínio dos campos disciplinares, tal proposta implica na precarização da formação docente, já que o estudante teria o mesmo tempo de formação que aqueles da cidade, com o prejuízo de ter de se formar com menor carga horária nas disciplinas específicas em prol de uma formação mais abrangente por área de conhecimento.

Como cada campo disciplinar possui diferentes abordagens conceituais e processos epistemológicos próprios de construção do conhecimento, a proposta de formação por área acentua a desigualdade no processo de formação na medida em que destina a estudantes do Campo um processo formativo precarizado em relação ao domínio e conhecimento dos campos disciplinares específicos.

Nesse sentido, tal proposta formativa não oferece a garantia de um ensino que rompa com a lógica instrumental. Aliás, pelo contrário, a partir de uma formação mais superficial no que diz respeito ao domínio dos campos científicos, é possível que tais processos formativos se orientem para a formação proposta segundo a lógica do mercado, ou seja, orientada para dar respostas à realidade imediatamente vivida.

Dentro desse mesmo contexto, é possível observar que a abordagem das legislações implementadas sobre Educação do Campo acaba não sendo a luta de

classes (Santos, 2011) e, portanto, apontam para a centralidade no estudante e seus interesses. Tal centralidade é feita com enfoque nos saberes do cotidiano em uma educação para valorização da identidade e da diferença. O autor avança também na percepção de que, para que as políticas públicas e legislações fossem incorporadas ao estado brasileiro, algumas concessões foram feitas rebaixando, de certa forma, os conteúdos estratégicos das propostas que se pretendiam emancipatórias.

Dentro da abordagem aqui trabalhada, isso é um dos reflexos das concessões feitas ao projeto neoliberal que passa a se tornar hegemônico nas últimas décadas no que diz respeito às políticas para a educação e que estão muito bem identificadas nos trabalhos de Malanchen (2016) e Santos (2011).

Segundo Malanchen, é importante identificar e fazer a crítica as abordagens relativistas para a educação:

o relativismo trazido da ideologia pós moderna para o campo educacional soma-se ao pragmatismo neoliberal, marcando de modo comprometedor a função social da escola, que, mais do que nunca, mostra-se aprisionada nos limites da vida cotidiana, assumida como instância única da prática social (Malanchen, 2016, p.8).

Esse quadro se reflete diretamente na desigualdade de acesso aos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos às populações periféricas, aos grupos específicos marginalizados e às parcelas da classe trabalhadora, dentre os quais se incluem as populações do campo, com reflexo direto no desenvolvimento desses sujeitos.

A partir de abordagens que, teoricamente, valorizariam e priorizariam o saber do sujeito, a cultura local e a vida prática, é operado todo um processo de sucateamento que atende à lógica política das propostas neoliberais. Essas propostas são apresentadas como ações de inclusão que se utilizam do conceito de diversidade para operar o esvaziamento científico do currículo e a precarização do conhecimento escolar.

Como se verá adiante, tal perspectiva está presente em diversas políticas públicas direcionadas à Educação do Campo como o Programa Escola Ativa, O PRONACAMPO e o PROJOVEM - Saberes da Terra.

A análise do avanço de legislações e das políticas públicas para a Educação do Campo é necessária para a identificação das perspectivas que são apresentadas através das mesmas. O debate sobre a diversidade também deve ser feito a partir

de desse processo de reflexão crítica sobre os pressupostos teóricos que fundamentam as propostas de políticas públicas, bem como dos reais que esses processos trazem para a Educação do Campo.

Esse movimento é necessário na medida em que o contexto da educação brasileira atual envolve uma disputa política que, se por um lado pode não estar clara para boa parte dos educadores que se pretendem emancipatórios, parece estar bastante nítida para os formuladores das políticas neoliberais que, nessa reflexão, passam a ser vistos como a vanguarda do processo de reformas da educação nas últimas décadas.

A defesa do acesso aos conhecimentos sistematizados para as populações historicamente marginalizadas deve ser aspecto imprescindível na construção de uma concepção emancipatória para a Educação do Campo. Assim, a reflexão acerca do papel da escola no desenvolvimento dos indivíduos deve ser afirmada perante o quadro político educacional que se apresenta.

Os movimentos sociais que se propõem a construir, de fato, uma proposta de educação emancipatória devem avançar na crítica às formulações relativistas. Dessa forma, devem ser observadas as apropriações e deformações articuladas pelo capital às propostas de maior oferta de acesso à educação ou incorporação da diversidade no processo pedagógico. A inclusão, enquanto orientação para a construção de políticas públicas, como bem demonstra Kuenzer e Oliveira (2016), tem sido apropriada como mecanismo de precarização da educação:

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado, segundo as necessidades desiguais e diferenciadas dos processos de trabalho integrados, é o que temos chamado de inclusão excludente na ponta da escola. Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. (Kuenzer; Oliveira 2016)

Observamos que questões apresentadas por movimentos sociais, implementações de políticas públicas e propostas neoliberais, que se relacionam com as já referidas pautas de acesso, inclusão e respeito à diversidade cultural, por vezes, se entrecruzam. Portanto, é necessário fazer a análise de quais abordagens têm conseguido prevalecer nesse processo.

Por mais que se reconheça a implementação de políticas públicas voltadas à construção de Licenciaturas em Educação do Campo como uma conquista dos movimentos sociais, a estruturação da mesma a partir da formação por área de conhecimento, tanto no campo teórico como no plano político encontra afinidades com as propostas neoliberais e, nesse quadro, guarda especial sincronia com o momento em que está sendo discutida e implementada a proposta de Reforma do Ensino Médio a partir da lei 13.415 (Brasil, 2017).

A política de publicação de livros didáticos para o ensino médio já reflete essa abordagem de aprendizagem por área de conhecimento ao invés do trabalho por disciplinas. Ainda que não tenham sido extintas as disciplinas do cotidiano escolar e do currículo, sua ausência nos livros didáticos do Ensino Médio aponta para sua precarização. Isso ocorre porque os processos formativos e a elaboração dos materiais didáticos diluem as abordagens específicas de cada disciplina em torno de organizações cada vez mais flexíveis do trabalho pedagógico na busca da pretensa interdisciplinaridade.

Para Kuenzer (2019, p.60), a “flexibilização da proposta curricular do ensino médio é a expressão pedagógica da flexibilização do regime de acumulação” que, de forma geral, molda a formação do sujeito para ser capaz de se adaptar às condições e exigências dinâmicas mercadológicas.

Em um contexto de precarização dos direitos trabalhistas, esse seria o caminho destinado aos estudantes das classes trabalhadoras, o precário acesso ao conhecimento científico e o enfoque numa formação que o prepare para se adaptar e a aceitar as múltiplas tarefas exigidas pelas novas condições do mercado.

Nesse sentido, além das abordagens pedagógicas direcionadas ao trabalho por área de conhecimento, que precarizam o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade, encontra-se na Contrarreforma do Ensino Médio, o direcionamento para as disciplinas comportamentais, ou seja, voltadas às aprendizagens de habilidades socioemocionais, que educam para a adaptação ao sistema.

Tal perspectiva de direcionamento pedagógico está de acordo com a racionalidade neoliberal e sua forma de estímulo para que o indivíduo cada vez mais se porte como uma empresa capaz de se adaptar e ensejar um constante ritmo de produtividade para o mercado:

O regime neoliberal emprega as emoções como recursos para alcançar mais produtividade e desempenho. A partir de certo nível de produção, a racionalidade, que representa o médium da sociedade disciplinar, atinge seus limites. Ela é percebida como uma restrição, uma inibição. De repente, a racionalidade atua de forma rígida e inflexível. Em seu lugar, entra em cena a emocionalidade, que está associada ao sentimento de liberdade que acompanha o livre desdobramento individual. Ser livre significa deixar as emoções correrem livres. O capitalismo da emoção faz uso da liberdade. A emoção é celebrada como expressão da subjetividade livre. A técnica neoliberal de poder explora essa subjetividade livre (HAN, 2018, p. 65-66).

O trato da emoção dentro da racionalidade neoliberal é necessário à reprodução do próprio neoliberalismo. É necessário, portanto, que os indivíduos percebam as precariedades vividas como aspectos naturais da sociedade humana e se adequem a esse tipo de racionalidade política. Nesse sentido, “a dimensão subjetiva não é alheia ao projeto neoliberal, pelo contrário, faz parte de seu funcionamento” (Silva Junior *et al*, 2023, p. 259).

No contexto da educação, tal abordagem é feita através de um superficial direcionamento do currículo para o plano emocional e subjetivo, através da criação de novas disciplinas, a exemplo da intitulada “Projeto de Vida”. Tal processo não vem acompanhado de nenhum lastro científico, especialmente por não ser fruto de profundo debate da educação com as comunidades acadêmicas ligadas a centros científicos de psicologia, o que, por sua vez, poderia resultar na qualitativa criação de novos campos disciplinares escolares.

Reconhecendo a importância dos conhecimentos ligados a campos da psicologia, qualquer abordagem curricular que envolvesse a criação de disciplinas relacionadas a essas discussões deveriam suceder ou, no mínimo, vir acompanhados de processos de formação detalhadamente definidos que se desdobrem em novos formatos de licenciaturas que habilitem professores a trabalharem essas novas disciplinas.

A orientação para as exigências do mercado na proposta do Novo Ensino Médio aponta novamente para o que já alertou Malanchen (2016), ao localizar, nas abordagens das legislações da educação das últimas décadas, as perspectivas pós-modernas. Através do relativismo e do posicionamento do conhecimento científico a margem do processo pedagógico, tais abordagens apontam para uma confortável acomodação junto às perspectivas neoliberais.

Kuenzer (2019), direciona o debate a respeito do caráter dessa reforma de forma bastante direta:

A organização curricular proposta pela reforma do Ensino Médio, portanto, pela flexibilização que resulta na sua precarização epistemológica, integra-se perfeitamente ao regime de acumulação flexível, pelas novas formas de disciplinamento que fragilizam a relação com o conhecimento, reduzem a relação entre teoria e prática ao pragmatismo, matam a crença na possibilidade de construção de uma nova sociedade referendando o presentismo e substituem os processos coletivos na vida social e produtiva pelo individualismo (Kuenzer, 2019, p.64).

Identificar no plano teórico certas semelhanças nas abordagens das legislações em relação à Contrarreforma do Ensino Médio e das normatizações ou propostas que tratam da diversidade e em relação a Educação do Campo, a exemplo da concepção de formação por área das Licenciaturas em Educação do Campo, é um movimento importante para uma análise crítica das políticas públicas implementadas no atual contexto. Tais reflexões são também importantes para a formulação de propostas emancipatórias que consigam se diferenciar dos projetos neoliberais e apresentar contundentes avanços para o desenvolvimento de estudantes oriundos da classe trabalhadora.

É nesse movimento teórico que Malanchen (2016) e Duarte (2010) identificam o discurso da diversidade hegemonizado por perspectivas pós-modernas de caráter relativista que, através do multiculturalismo, aprisionam as perspectivas de luta no que diz respeito às pautas específicas dentro do espectro do sistema capitalista vigente.

Nas mais diversas áreas de saber, existem categorias de profissionais que produzem todo um movimento na construção dos campos disciplinares e, em âmbito acadêmico-científico, garantem respaldo e legitimidade das suas disciplinas enquanto conhecimento válido perante seus pares e sociedade (Goodson, 1997).

Na Educação do Campo, a questão das disciplinas também compõe um debate importante, na medida em que as organizações disciplinares variam de realidade para realidade. Existe uma imensa variedade de escolas do campo, diferenciadas não somente com relação ao grupo social ou étnico pertencente, mas também em relação às instancias administrativas.

Escolas de assentamento, por exemplo, tendem, inclusive por força de lei, a possuírem currículos diferentes de escolas indígenas ou quilombolas, e essas todas possuem realidades pedagógicas diferentes de instituições de zona rural recentemente reconhecidas como Escolas do Campo. Dessa forma, a organização disciplinar convencional, as propostas de divisão de conhecimentos por áreas interdisciplinares ou a incorporação de disciplinas de cunho técnico são questões

importantes a serem pensadas no contexto da Educação do Campo. Ademais, no cenário de hegemonia política neoliberal nas políticas públicas, é fundamental a formulação de propostas que representem projetos emancipatórios e deem conta das diferenças culturais e étnico raciais, sem que se diluam nas abordagens multiculturais e relativistas.

Contudo, para que esse movimento seja feito de forma consolidada, é necessário haver um aprofundamento do debate acerca de quais concepções de educação e contribuições teóricas fazem parte do arco de referências da Educação do Campo. Ainda que o movimento de produção teórica seja dinâmico e constantemente atualizado, a reflexão sistematizada e o estabelecimento de bases teóricas claras contribuem para que conceitos importantes não sejam reduzidos a meras bandeiras.

No trabalho de Duarte (2010), percebe-se como a crítica à ciência através do viés pós-moderno relativista, representado pela abordagem multiculturalista, é parte de um entendimento que parte do falso pressuposto de que a produção científica se identifica unicamente com os ideais burgueses e de que esses, portanto, não poderiam ter valor universal para a humanidade.

Além disso, o autor define como uma posição preconceituosa, o entendimento de que a classe trabalhadora ou o conjunto de setores oprimidos, não sejam capazes de se apropriarem autonomamente e de forma crítica dos conhecimentos cientificamente produzidos pela humanidade:

discordo do argumento contrário a universalização da ciência e da arte pela escola é que há nele a presunção de que a classe dominada terá a sua consciência invadida e colonizada por esses conhecimentos. Há aí, ao mesmo tempo, um preconceito e uma idealização romântica. O preconceito é de que a classe trabalhadora não saberia conferir novo significado ao conhecimento adquirido. Curiosamente, os defensores de tal tipo de argumento são, normalmente, os primeiros a louvar a criatividade da cultura popular e o potencial que ela tem de ressignificar ideias, práticas, crenças e rituais. A idealização romântica está na própria ideia de que existe um cotidiano no qual a cultura popular existe sem a intervenção colonizadora da cultura burguesa. (Duarte, 2010, p.113).

De forma mais grave, a abordagem anticientífica, ajuda a perceber de outra forma a pujança que as expressões desse irracionalismo tomaram, no recente e atual contexto da Pandemia do Corona Vírus (Covid-19), através dos movimentos negacionistas e anti-vacinas que, permearam não somente o senso comum, mas, sobretudo e, de forma mais grave, os discursos oficiais e as políticas públicas de saúde no Brasil entre 2020 e 2022.

Na nossa compreensão para a Educação do Campo, interessa refutar o entendimento de que os conhecimentos científicos são colonizadores e contribuir para o amadurecimento da crítica a escola convencional. Ao considerar as especificidades das comunidades do campo, é importante que não se desconsidere o caráter universal da cultura como atividade produtora de humanidade e, por consequência, a escola como principal elemento de possibilidade de acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados, capaz de ensejar o desenvolvimento do ser humano.

No Brasil, ainda que não de forma hegemônica, identifico nas teorias ligadas à Psicologia Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica, principais campos de defesa de uma abordagem crítica a perspectiva multicultural, que tem se constituído enquanto hegemônica nos debates, reflexões e nas práticas pedagógicas relacionadas à Educação do Campo.

Além disso, os debates, por vezes, não conseguem demarcar e diferenciar o que são proposições que dizem respeito ao debate da prática pedagógica, ou seja, de caráter metodológico, ou debates relacionados à questão curricular.

Novamente, esse aspecto direciona a abordagem da Educação do Campo para muito mais próximo das proposições neoliberais, na medida em que o direcionamento para a prática pedagógica permeia a abordagem do currículo, muito mais do que o referenciamento pelos campos disciplinares e, portanto, pela ciência.

Nesse ponto nos interessa nos apoiar no que traz Young (2011) que, ao fazer uma defesa radical das disciplinas, propõe que a articulação entre as disciplinas e as realidades dos estudantes sejam feitas a partir do trabalho pedagógico, enquanto ao currículo prescrito caberia aos conhecimentos sistematizados lastreados pelas comunidades de especialistas e pesquisadores.

é importante distinguir currículo e pedagogia, na medida em que eles se relacionam de modo diferente ao conhecimento escolar e ao conhecimento cotidiano que os estudantes levam de diversas maneiras para a escola. O currículo deve excluir o conhecimento do dia a dia dos alunos, já que esse conhecimento é um recurso para o trabalho pedagógico dos professores. Os alunos não vão à escola para aprender o que eles já sabem. ...são os professores, no seu trabalho pedagógico, e não os criadores de currículos, que recorrem ao conhecimento cotidiano dos alunos para ajudá-los a engajar-se com os conceitos estipulados pelo currículo e a ver sua relevância. Finalmente, o conhecimento estipulado pelo currículo deve basear-se no conhecimento de especialistas, desenvolvido por comunidades de pesquisadores (Young, 2011, p. 403).

Em tempos de políticas neoliberais que sucateiam o ensino, as propostas de precarização disfarçadas de projetos interdisciplinares e de flexibilização do currículo trazem consigo a armadilha de oferecer uma educação que nem acolhe as diferenças nem promove acesso ao conhecimento. Nesse sentido, afirmar a importância da educação disciplinar na Educação do Campo, de alguma forma nos parece defender o acesso a campos de saberes sistematizados por uma longa trajetória de pesquisadores e comunidades científicas.

Outro aspecto importante sobre esse debate é reconhecer a possibilidade de tornar objeto de conhecimento sistematizado qualquer tema oriundo das realidades das comunidades à luz dos conhecimentos científicos nas mais diversas disciplinas. Isso não significa um trabalho de fazer superficiais adaptações, mas exige todo um processo pedagógico que, em grande medida, vai depender das políticas de formação continuada e de articulações em torno de projetos políticos pedagógicos que envolvam gestores, professores e comunidade em volta do aprofundamento do debate curricular.

Além disso, outro aspecto importantíssimo e que está diretamente relacionado à qualidade desse processo é em relação às realidades objetivas das escolas. São questões fundamentais as condições de infraestrutura, transporte, alimentação, materiais didáticos, acesso e permanência, investimento em formação e de remuneração dos profissionais da educação. Esses aspectos, relativos de forma direta ao atendimento dos interesses mais elementares da classe trabalhadora no debate da educação são constantemente ausentes das propostas neoliberais. Abordar essas questões traz de volta a materialidade da luta de classes vivenciada por setores da classe trabalhadora, ainda que pertencentes a realidades socioculturais distintas, seja no campo, seja na cidade.

Sem dúvidas esse é um debate importante ao discutir as questões curriculares relacionadas à Educação do Campo, principalmente em um contexto de avanço neoliberal que, por vezes, se apropriam de bandeiras relacionadas a diversidade no currículo para, através das reformas curriculares, deslocarem o foco da falta investimento em políticas públicas para a educação.

Dessa forma, a precariedade é operada numa via de mão dupla. Se, por um lado, esvazia o conteúdo científico dos cotidianos escolares, por outro desloca o foco de todo um contexto estrutural da educação para as normatizações curriculares utilizando as bandeiras de diversidade como ponte para o retrocesso.

Malanchen (2016), segue suas críticas às abordagens multiculturalistas que hegemonizaram as políticas públicas e legislações ligadas à diversidade, mas também o próprio debate da educação atualmente:

Esses pressupostos do multiculturalismo evidenciam por si sós o caráter problemático desse ideário por pelo menos duas grandes razões. A primeira delas é a incoerência entre o caráter supostamente crítico com que esse ideário apresenta e o conformismo social que caracteriza sua atitude, já que o limite de todas as lutas sociais é dado pela negação da perspectiva de superação do modo de produção capitalista. A segunda razão pela qual esse ideário se mostra problemático é o fato de que, admitindo-se essa visão de valorização da cultura dos grupos, a desvalorização da escola e do trabalho educativo significa, no limite, a possibilidade de extinção de um grupo social de grande importância para a história do mundo moderno: os professores. (Malanchen, 2016, p.81).

A autora ressalta que tecer a crítica à hegemonia do relativismo e multiculturalismo e sua apropriação pelos movimentos sociais da educação não significa ser contra a diversidade das culturas existentes, reconhecendo as mesmas como parte da universalidade da cultura humana. Contudo, ressalta que a forma a qual essa pauta vem sendo efetivamente praticada nas legislações e políticas públicas, ao negar a universalidade da cultura humana e dos conhecimentos historicamente produzidos, as abordagens multiculturalistas acabam por afirmar a universalidade do capital como sistema mundial universal (Malanchen, 2016).

Propostas neoliberais constantemente buscam modelos, de reforma que desembocam em processos que priorizam o atingimento das metas de avaliação e acabam responsabilizando estudantes e professores pelo fracasso escolar. Com isso, na prática, são desconsideradas as questões sociais e econômicas e culturais, assim como a centralidade das políticas de formação continuada, investimento em infraestrutura, políticas de acesso e permanência dos estudantes, democratização das gestões escolares e de recursos, valorização do trabalho docente, entre outras.

Esse processo acaba acentuando a precarização pública e a desigualdade de acesso à educação de qualidade. Essa realidade, para a Educação do Campo, significa a contínua reprodução das condições precárias em que são produzidas as vidas das mais diversas populações que vivem no campo.

Desse modo, é importante ressaltar que, nas perspectivas neoliberais, diversas das questões estruturantes da desigualdade no Brasil são deixadas de lado. Na educação, o deslocamento do debate das questões estruturais para um reduzido debate curricular permite a implementação de processos pedagógicos de

adaptação as realidades de mercado sem que o poder público necessite deslocar maiores investimentos para pautas fundamentais da educação.

Para a Educação do Campo, é importante sempre se firmar nos propósitos que fundam a luta por uma educação de qualidade para as populações do Campo. Nesses propósitos, estão sempre no horizonte a superação das condições precarizadas das escolas em zona rural, o investimento em condições de acesso e permanência e a valorização do trabalho docente. Dessa forma, pautas ligadas à questão da diversidade, para a Educação do Campo, devem ser indissociáveis dos aspectos que a circunscrevem junto às reivindicações historicamente apresentadas pelos movimentos sociais e a localizam no contexto da luta de classes, especialmente nas lutas pela terra e pela Reforma Agrária.

Como podemos notar no documento preparatório para a primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998, algumas das preocupações aqui debatidas se entrecruzam de forma a compreender as bandeiras específicas num contexto mais amplo:

Devido à situação geral da educação brasileira hoje, e em particular da tendência de marginalização das escolas do meio rural, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo. De modo geral, é uma escola relegada ao abandono. Em muitos estados, recebe a infeliz denominação de escolas isoladas. Como predomina a concepção unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos, e as colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando desta forma a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade. Ou então são colocadas na mesma sala, onde são chamadas de atrasadas pelas colegas, ou mesmo por alguns de seus professores urbanos e, para serem modernas, passam a assumir valores duvidosos. (Fernandes; Cerioli, Caldart, 2004, p.38).

A construção das pautas da Educação do Campo, passa tanto por questões estruturais da educação, que vão desde a precariedade de investimento em infraestrutura, transporte e merenda, passando pelas relacionadas a valorização do trabalho docente, assim como de concepção de educação que se quer construir.

Molina e Sá (2012) ajuda a compreender a construção histórica da Educação do Campo no contexto da luta de classes e no enfrentamento ao sistema capitalista:

O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica. Assim, a concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte desta luta. A especificidade desta inserção se manifesta nas condições concretas em que ocorre a luta de classes no campo

brasileiro, tendo em vista o modo de expansão do AGRONEGÓCIO e suas determinações sobre a luta pela terra e a identidade de classe dos sujeitos coletivos do campo (Molina; Sá, 2012, p.327).

A localização da Educação do Campo no contexto da luta de classes é importante num contexto em que variadas pautas dos movimentos sociais estão sendo incorporadas aos discursos e às propostas neoliberais de forma a esvaziar o conteúdo crítico e de enfrentamento ao capital. Dessa forma, a identificação e crítica de determinadas abordagens que se deslocam para uma aproximação com as ideologias e propostas políticas do capital deve ser uma tarefa prioritária para aqueles que se propõem a lutar pela construção de uma educação que se identifique com a origem histórica dos movimentos sociais de luta pela terra.

Ao analisar as perspectivas formativas dos cursos de licenciatura em Educação do Campo, Santos (2011) avança nessa análise crítica:

Em tempos de relativismo, irracionalismo, desvalorização da teoria enraizada na realidade objetiva, a formação de professores proposta pelos que defendem a superação das relações sociais de dominação não podem tornar-se refém das proposições hegemônicas de caráter escolanovista/relativista. Realmente, nenhuma experiência pedagógica que demanda recursos estatais estará imune às exigências dos que controlam a direção política e os cofres públicos. A trajetória do Movimento por Uma educação do Campo, em termos de teoria pedagógica, tem apresentado uma grande simpatia por pedagogias que minimizam a relevância e a necessidade da transmissão e apropriação do conhecimento científico na educação escolar e não-escolar (Santos, 2011, p. 250).

No trecho acima o autor deixa clara a preocupação com a forma em que a implementação de políticas públicas, direcionadas a atender demandas dos movimentos sociais por uma Educação do Campo, tem sido pautada a partir de abordagens pós-modernas. Tal preocupação se faz relevante já que, dentro da abordagem aqui proposta, as propostas relativistas protagonizam os discursos acerca da diversidade, estando em consonância com o neoliberalismo e se afastando do horizonte da luta de classes.

A luta da Educação do Campo, tendo sua origem ligada ao enfrentamento do sistema capitalista, simbolizada principalmente pelo protagonismo dos movimentos sociais, especialmente do MST, produz historicamente sua existência na relação direta com a questão agrária e a luta pela terra. Dessa forma fazem o questionamento do latifúndio, uma das principais expressões do capitalismo nos espaços rurais enquanto manifestação da propriedade privada no campo e que usurpa a possibilidade de produção de soberania através da posse da terra.

A sua íntima relação com a luta pela Reforma Agrária se expressa na realidade de diversas escolas do campo que existem em contexto de luta em acampamentos, assentamentos ou mesmo em áreas indígenas e quilombolas ameaçadas por interesses de mineradoras, hidrelétricas, madeireiras, garimpo, expansão ilegal de terras de fazendeiros. Tais elementos potencializam e ressaltam a necessidade de defesa de uma abordagem crítica para a construção das propostas para a Educação do Campo.

É necessário considerar que os avanços nos campos institucionais, na incorporação de legislações e agenda de políticas públicas comportaram elementos que representam os movimentos sociais assim como também expressam o conflito de interesses com outros setores da sociedade. Nesse sentido, elementos que apresentam a contradição de buscarem consensualizar posições distintas são aspectos que complexificam as reflexões sobre os avanços obtidos pelos movimentos sociais nos últimos anos.

As reflexões apresentadas por Malanchen (2016), apontam para uma apropriação dos movimentos da educação de referenciais que, paradoxalmente, por conta de seu caráter de relativização do papel da ciência no contexto escolar, acabam por se alinhar com as diretrizes neoliberais. Esse giro epistemológico, ao invés de apontar para uma superação das desigualdades, segundo a abordagem desse trabalho, concorrem para conformá-las no âmbito da convivência das desigualdades, sutilmente transmutadas para um viés de inclusão da diversidade.

Portanto, há a necessidade de uma reflexão mais aprofundada acerca do conceito de diversidade e um entendimento mais claro sobre a forma a qual é apropriada o próprio conceito de cultura. De forma mais geral, se mantém necessária a reflexão mais contundente em relação à qual é o papel da escola para as concepções que se apresentam como parte do espectro que visa o desenvolvimento e a emancipação humanos, aspectos dos quais dependem decisivamente a superação de desigualdades e a do sistema capitalista.

2.3 QUAL O PAPEL DA ESCOLA DO CAMPO? CONTRIBUIÇÕES PARA A CRÍTICA DOS SABERES COTIDIANOS COMO CENTRO DO PROCESSO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Na prática atual da educação do campo, é comum se ver a defesa dos conhecimentos cotidianos para o espaço da Escola do Campo. Nessa perspectiva,

formas alternativas de conhecimento tem sido invisibilizadas pelos conhecimentos científicos (Arroyo, 2012). Contudo, em um contexto de ofensiva neoliberal na educação, é importante a reflexão crítica sobre as propostas curriculares e pedagógicas que estão sendo construídas nas Escolas do Campo. Tal movimento reflexivo é importante no sentido de reconhecer que a precariedade de formação, de infra-estrutura e a ausência de espaços democráticos de gestão tende a afastar a prática concreta das políticas públicas dos horizontes emancipatórios anunciados pelos movimentos sociais ou mesmo por algumas legislações conquistadas:

A educação é um direito, condição essencial para o desenvolvimento. Essas são referências fundamentais para compreender o processo de construção da educação do campo. Embora essas referências sejam básicas, elas estão em risco permanente, porque o direito pode não ser respeitado, inclusive pelo Estado, porque a educação pode ser vista como um serviço ou uma mercadoria pela razão neoliberal, porque pode ser precarizada no que se refere a infraestrutura das escolas, equipamentos, materiais, recursos didáticos e salários dos professores, comprometendo a qualidade dos conteúdos e mais uma série de problemas que a educação brasileira tem enfrentado em todos os níveis (Fernandes; Tarlau, 2017 p. 555).

Nesse sentido, haverá sempre o risco de que as políticas públicas, ainda que rebuscadas de um discurso progressista, sejam implementadas a partir de propostas pedagógicas superficiais que, na prática, se voltam muito mais para as perspectivas neoliberais de adequação às necessidades de mercado do que para as expectativas de uma educação emancipatória

A superficialidade com a qual determinadas legislações são incorporadas pelos programas ou políticas públicas pode ser notada ao se refletir sobre alguns casos específicos.

Em Minas Gerais, por exemplo, no contexto da publicação das Diretrizes da Educação do Campo, boa parte de pressupostos importantes relacionados a qualidade da formação e propostas de avanços na consolidação de uma Educação do Campo emancipatória foram desconsiderados (Duarte, 2020). A própria relação histórica com a luta pela terra e com a questão agrária explicitada pelas abordagens dos movimentos sociais, são desconsideradas nesse documento:

Se olharmos para a promulgação e divulgação das Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais, poderíamos incorrer num átimo em constatar uma vitória dos Movimentos Sociais, afinal a nomenclatura que simboliza outra concepção de formação humana para o campo foi incorporada pela Secretaria Estadual de Educação. A leitura isolada do documento permite apenas identificar que há o delineamento de especificidades a serem consideradas pelas escolas da rede estadual tendo como ponto de partida as especificidades provenientes da vida no campo. No entanto, ao imergir no contexto histórico de produção desse documento, observamos que a grande maioria das proposições elaboradas pelo GT-

Campo (composto majoritariamente pelos movimentos sociais e universidades, ainda que com representação da SEE-MG se perderam (Duarte, 2020, p. 186).

A análise crítica do processo de implementação da Educação do Campo em Minas Gerais demonstra que houve um afastamento das propostas encaminhadas pelos movimentos sociais e um alinhamento com perspectivas ligadas ao agronegócio, que se faziam representar a partir da ocupação de posições chaves nas instâncias representativas (Duarte, 2020).

No Paraná, é possível notar a apropriação de conceitos e autores importantes para a educação brasileira nos documentos que pautam a adequação dos currículos a Contrarreforma do Ensino Médio (Costa, 2023). Nesse contexto, as apropriações conceituais se dão de forma superficial e distorcidas de forma a conferir uma roupagem progressista para perspectivas que vão contra os ideais emancipatórios de educação.

Na Educação do Campo, a apropriação oportunista de conceitos e autores progressistas fica evidente ao observarmos o caráter que os materiais pedagógicos possuem. Neles é dado muito mais peso a abordagens relacionadas ao agronegócio do que, por exemplo, a questões relacionadas à agroecologia:

merece destaque a menção a conceitos da administração empresarial, do agronegócio, a utilização do termo 'rural', tais como empresa rural, empreendedor rural, produtor rural, meio rural. É possível notar que os termos 'agricultura familiar' e 'agroecologia', ostensivamente adotados pelos movimentos sociais e entidades que historicamente construíram a Educação do Campo, aparecem apenas uma vez no referido caderno, enquanto o termo 'agronegócio' é mencionado 24 vezes. A utilização dos termos 'rural' e 'agronegócio' no documento da SEED/PR remete-nos aos apontamentos sobre as lutas dos povos do campo para superarem o significado desses termos e as práticas neles inseridas, que submetiam os povos do campo a uma educação domesticadora, que não os reconhecia como sujeitos de direitos, uma vez que o projeto de educação para o meio rural era pensado nas estruturas governamentais com base em um projeto econômico perverso e nocivo aos povos do campo. Portanto, ressaltamos que não se trata apenas de observar a quantidade de citações, mas à afirmação desses termos no texto (Costa, 2023, p. 14).

Nesse sentido, a implementação de propostas encaminhadas pelos governos para a Educação do Campo, assumem um caráter neoliberal, na medida que educam para a adaptação às necessidades mercadológicas, em especial do agronegócio.

Com relação à Base Nacional Comum Curricular, a ausência de uma especificidade com relação à Educação do Campo permite a compreensão de que a

mesma está diluída nas propostas gerais de adequações que o documento propõe (Nahirne; Boscarioli, 2023).

É importante destacar essa hipótese de diluição da Educação do Campo no contexto da BNCC, já que a abordagem dos saberes cotidianos da normativa é intimamente relacionada com o esvaziamento dos componentes científicos do currículo. A visão que a BNCC apresenta em relação aos conteúdos científicos é negativa, enquanto os saberes cotidianos do aluno são tratados como referência central para o trabalho escolar (Anjos, 2020).

Desse modo, pelo que foi apresentado até aqui, é importante considerar que as abordagens curriculares propostas nas reformas que se centram no cotidiano do aluno têm seguido a lógica de uma educação de caráter utilitarista, voltado para o pragmatismo do mercado.

É importante identificar tais perspectivas no sentido de propor uma reflexão acerca do risco de uma possível romantização dos conhecimentos do cotidiano. Isso não significa que conhecimentos comunitários não guardem consigo grande valor prático para cada cultura, mas é importante refletir de que forma a incorporação dessa pauta tem sido usada para a legitimação da perspectiva neoliberal e pós-moderna que implica no esvaziamento científico do cotidiano escolar e, portanto, na reprodução da desigualdade:

Cabe aqui lembrar que as objetivações genéricas em si, ou seja, as produções das esferas da vida cotidiana, não devem ser identificadas com a alienação. Mas pode-se considerar alienação quando as relações sociais impedem o indivíduo de se apropriar das objetivações genéricas para si. Portanto, a tarefa da educação escolar, como mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano, deve caracterizar-se pela transmissão não de conteúdos cotidianos para os adolescentes, mas sim de conteúdos elaborados, sistematizados (Anjos, 2020, p. 186).

Para que a classe trabalhadora, na qual se inclui as populações do campo, possam se desenvolver socialmente e intelectualmente, é importante que se apropriem dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade. Tal apropriação é importante no sentido de desenvolver os sujeitos as condições de conhecer os fenômenos humanos e da natureza para além do que lhes é apresentado a partir do cotidiano e da realidade imediata.

No contexto das reformas curriculares, a proposta de conhecimento que se centra nos saberes do cotidiano afasta a possibilidade que se desenvolvam as condições nos indivíduos para se desenvolver intelectualmente. A capacidade de reflexão em categorias e conceitos exige maneiras próprias de se desenvolver nos

indivíduos e não são condições inatas dos seres humanos, mas atributos adquiridos a partir da relação dos indivíduos com o meio, especialmente o meio escolar.

Na teoria histórico-cultural, pode-se encontrar em Luria (2017), alguns elementos para refletir acerca do papel da escolarização no desenvolvimento do indivíduo. Essas reflexões caminham para a conclusão de que “os processos de abstração e generalização não são invariáveis em todos os estágios do desenvolvimento socioeconômico e cultural. Pelo contrário, tais processos são produto do ambiente cultural” (Luria, 2017, p. 52).

Ao comentar sobre os resultados de uma pesquisa com grupos de pessoas moradoras de espaços rurais, Luria traz fundamentos que apontam que as generalizações feitas por indivíduos que não tiveram a oportunidade de se alfabetizar ou vivem em espaços isolados, com pouca intensidade de trocas culturais, tendem a fazer abstrações diretas e exclusivamente ligadas à sua vida prática imediata. Em princípio, não há nada de problemático, na medida que o conhecimento evocado por esses indivíduos responde muito bem às demandas práticas e objetivas da vida cotidiana.

Contudo, é importante pensar como, ao colocar esses conhecimentos práticos e cotidianos enquanto objetivo do conhecimento escolarizado, é demarcada uma série de limitações para as abstrações que não se relacionam com aquilo que é imediato. Processos de abstração que necessitam de desenvolvimentos específicos, tais como os conhecimentos historicamente sistematizados, necessitam de aquisição de instrumentos teóricos para que as mediações no processo de reflexão possam ser realizadas com a profundidade necessária.

Constatação próxima também foi proposta por Luria (2017) quando analisou a relação dos indivíduos menos escolarizados ou não escolarizados com as palavras:

Quando nossos sujeitos adquiriram alguma educação e tiveram participação em discussões coletivas de questões sociais importantes, rapidamente fizeram a transição para o pensamento abstrato. Novas experiências e novas ideias mudam a maneira de as pessoas usarem a linguagem, de forma que as palavras tornam-se o principal agente da abstração e da generalização. Uma vez educadas, as pessoas fazem uso cada vez maior da classificação para expressar ideias acerca da realidade (Luria, 2017, p. 52).

O trabalho de Luria ilustra muito bem a perspectiva de desenvolvimento com a qual a reflexão aqui proposta. O papel principal da escola deve ser o de promover o desenvolvimento do sujeito a partir do acesso ao conhecimento sistematizado histórica e culturalmente pela humanidade.

A defesa do conhecimento disciplinar deve ser feita no intuito de permitir o acesso da classe trabalhadora a condições para que possa desenvolver a capacidade de se apropriar do conhecimento acumulado pela humanidade.

Em uma realidade de século XXI, em que boa parte das sociedades estão em constantes trocas de informações em tempo real via diversas formas e meios de comunicação existentes, a capacidade de reflexão necessita que determinados atributos próprios dos processos reflexivos sejam incorporados pelos indivíduos.

Nesse sentido, o papel da educação na escola se torna bastante importante, especialmente num contexto em que existe uma hegemonia neoliberal a respeito do debate do currículo na educação em comparação as propostas emancipatórias. Essa realidade reflete um contexto internacional, no qual a educação é colocada como parte central da estratégia neoliberal:

As reformas educacionais, efetivadas em praticamente todo o mundo nos anos de 1990, e com continuidade nesse novo século, procuraram traduzir as demandas colocadas pela lógica do capital, partindo dos princípios neoliberais, segundo os quais as mudanças econômicas impostas pela globalização exigem maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, sendo necessário que estes se adaptem às exigências do mercado. A intervenção dos organismos como o FMI e o BM, aliada à submissão do governo brasileiro à economia mundial, repercutiu de maneira decisiva sobre a educação. Desse modo, a estratégia neoliberal é a de colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades (Malanchen, 2016. p. 15).

Um dos aspectos da perspectiva neoliberal é que ela tem se fundamentado na utilização do conhecimento objetivo cotidiano em detrimento da aquisição de ferramentas conceituais. Dessa forma o acesso ao conhecimento científico tem sido prejudicado, assim como o desenvolvimento da capacidade de abstração aprofundada sobre os variados temas da realidade à luz do conhecimento acumulado e sistematizado pela humanidade.

A apropriação e o acesso dos conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade vêm sendo negado ou fornecido de forma precária aos extratos mais pobres da população mundial. A crítica ao esvaziamento científico no contexto escolar a partir da maior valorização dos conhecimentos do cotidiano é importante de ser demarcada. Tal perspectiva vem no sentido de defender o conhecimento científico como fundamental produto da cultura humana e imprescindível no ambiente escolar e pode ser observada nos trabalhos de Duarte (2010), Santos (2011), Malanchen (2016) e, de uma forma geral, na Teoria Histórico Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica.

O reconhecimento da abordagem neoliberal em sua concepção relativista sobre o papel do conhecimento escolar é um movimento importante no sentido de conservar um olhar crítico sobre o contexto das reformas neoliberais da educação no Brasil. Tal perspectiva, permite reconhecer também a vulnerabilidade das propostas emancipatórias num contexto de precarização do conhecimento que ocorre na atual realidade.

Tal entendimento não significa ir por um caminho acrítico da naturalização da ciência enquanto modo mais evoluído de conhecimento, compreensão que permitiu e ainda permite intervenções autoritárias de diversas políticas de estado em variadas comunidades e grupos sociais. A noção de desenvolvimento não pode ser confundida com uma certa naturalização acrítica da atual realidade das disciplinas nas escolas como uma espécie de adesão à Educação Bancária, criticada por Paulo Freire. Portanto, não pode ser uma defesa de que o acesso aos conhecimentos promovidos por esses campos de saberes, necessariamente ensejam desenvolvimento em todos os aspectos do ser humano ou mesmo são naturalmente necessários como base para que outros desenvolvimentos possam vir a serem alcançados.

Não se trata de entender que as disciplinas escolares já consagradas ensejam uma série de desenvolvimentos básicos necessários para todo e qualquer ser humano que busca seu desenvolvimento na relação com a civilização contemporânea. Ao contrário disso, significa compreender que para o desenvolvimento de processos específicos, necessitam que ocorram aprendizagens específicas. Portanto, para o desenvolvimento das capacidades de abstração, compreensão e utilização de conceitos, assim como da capacidade de análise crítica da realidade, por exemplo, é necessário acesso a diversos conhecimentos sistematizados pela humanidade. A partir desse ponto de vista, considerando a sociedade desigual em que vivemos, é possível considerar que esse tipo de trabalho específico de desenvolvimento pode encontrar na escola o único meio de ser acessado pela população mais pobre, na qual se inclui os estudantes das Escolas do Campo.

O movimento necessário é de entender que as defesas dos aparatos culturais aperfeiçoados pela humanidade em torno dos saberes científicos são instrumentos importantes para o desenvolvimento cultural dos seres humanos, tendo bastante

claro que a eleição deste ou daquele campo científico é objeto e efeito de uma disputa política acerca de qual educação se quer construir.

A Teoria Histórico-Cultural contribui para o debate sobre a Educação do Campo ao reconhecer o papel da cultura no desenvolvimento do indivíduo. Vygotskii (2017a), complementa essa perspectiva ao reconhecer que a aprendizagem do indivíduo ocorre antes mesmo do acesso à aprendizagem escolar. Para o autor:

Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto a criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignorasse este fato estaria cego. (Vygotskii, 2017a, p. 109).

Não se trata de reforçar uma falsa dicotomia entre ciência e cultura, já que a própria ciência é produto da cultura humana. Pelo contrário, o que se busca nessa reflexão é reconhecer as especificidades entre os diferentes tipos de aprendizagem propostos através da vida cotidiana e através do acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade, para definir melhor qual é o papel da escola no desenvolvimento do indivíduo.

A Teoria Histórico-Cultural contribui também para uma reflexão acerca do formato hegemônico do contexto escolar no Brasil. Contribui para refutar o entendimento que o desenvolvimento alcançado a partir das disciplinas escolares se refletirão necessariamente em aprendizagens que produzirão desenvolvimento de quaisquer atividades intelectuais como fossem um natural desdobramento do acesso a tais conhecimentos. O desenvolvimento da capacidade de operar com pensamentos conceituais complexos está diretamente relacionada ao acesso a espaços especializados em trabalhar com conhecimentos sistematizados.

Nesse sentido, a escola, com todas as contradições, ainda é o espaço que fornece acesso aos conhecimentos sistematizados pela humanidade. É, portanto, o melhor ambiente para se desenvolver a capacidade do pensamento abstrato e das operações conceituais a partir das variadas perspectivas científicas. Nessa perspectiva, essa instituição, ao promover o acesso aos conhecimentos sistematizados, promove um tipo específico de desenvolvimento do indivíduo. A defesa do acesso a esses conhecimentos é, portanto, central no debate da Educação do Campo já que pessoas que têm origem em comunidades rurais têm sido alijadas historicamente desses bens culturais produzidos pela humanidade.

A defesa do acesso a conhecimentos científicos como História, Matemática, Sociologia, Filosofia, Letras, Geografia, Física, Biologia, Química, entre outros, ensejam melhores possibilidades de produção de autonomia, a partir do domínio, apropriação e manejo de conhecimentos ligados à humanidade e à natureza.

Dentro da perspectiva de Vygotskii (2017a), a educação e a avaliação da aprendizagem não devem se restringir ao que a criança já domina, mas propor saltos de compreensão para além do já apropriado, avaliando a potencialidade de desenvolvimento da mesma. Essa abordagem é incompatível com as propostas que visem circunscrever seu currículo e práticas, se orientando prioritariamente a partir das experiências do cotidiano cultural das comunidades.

Para Vygotskii:

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito de desenvolvimento potencial origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta, ao desenvolvimento (Vygotskii, 2017a, p. 114).

O desenvolvimento do indivíduo se dá através da cultura desde antes do possível acesso ao cotidiano escolar. Contudo, o ambiente escolar, sendo ele próprio produto da cultura humana, fornece acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade. Tal prática enseja possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento específicas que, de outro modo, não seriam possíveis, tais quais as já mencionadas operações conceituais e aprofundamento do pensamento abstrato.

Isso não significa a defesa intransigente da atual organização e composição disciplinar presente nos cotidianos escolares de uma forma geral. Há que se fazer a crítica dos métodos e do formato curricular que elege determinados campos disciplinares em detrimento de outros. Na realidade brasileira, há exemplos de campos científicos importantes que não se fazem presentes nas atuais propostas curriculares como psicologia, economia e antropologia, dentre outros.

Porém, é necessário, como um requisito do rigor científico na análise da atual realidade da Educação do Campo, a contextualização com o cenário educacional brasileiro. Esse contexto é repleto de ataques conservadores direcionados a escola e implementações de políticas de reformas educacionais que precarizam a possibilidade de acesso da população mais pobre aos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade.

No contexto atual do capitalismo, a hegemonia neoliberal na educação tem se utilizado do currículo como meio de autorreprodução de seu protagonismo econômico e político. Isso se constrói a partir do direcionamento do currículo à formação para adaptação ao mercado flexível. O objetivo passa a ser formar “um indivíduo disposto a aprender aquilo que for útil à sua incessante adaptação às mutações do mercado globalizado” (Duarte, 2011, p. 138) e não promover a aquisição de determinados conhecimentos que possam ensejar no seu desenvolvimento.

O foco da educação no imediato e no conhecimento cotidiano se relaciona diretamente à perspectiva neoliberal, atual vertente hegemônica do capitalismo. Esse sentido de enfoque na realidade objetiva dialoga diretamente com a realidade pedagógica da Educação do Campo conforme ilustrado nos já mencionados casos do Paraná e Minas Gerais.

Existe ausência de uma estratégia que se traduza em políticas públicas que reflitam a compreensão da centralidade da apropriação dos conhecimentos sistematizados produzidos pela cultura humana e, portanto, se diferencie das propostas neoliberais. A ausência dessa estratégia, como eixo fundamental da construção de uma educação do campo que aponte para um processo emancipatório, acaba por permitir o alastramento de perspectivas acríticas que se utilizam do conhecimento cotidiano como principal motor do processo de produção do conhecimento.

Ademais, os conhecimentos sistematizados pela humanidade são importantes instrumentos produzidos historicamente pela cultura que permitem não somente a reflexão sobre a realidade vivida, mas também o desenvolvimento das capacidades de abstrações e reflexões conceituais.

Ao ilustrar o como se dá o movimento de apropriação humana dos processos culturais produzidos historicamente, Duarte (2011) ajuda a perceber a importância de se considerar os conhecimentos sistematizados, resultados do próprio processo humano de produção da cultura:

Na medida em que a atividade humana se objetiva em produtos, em objetivações, sejam elas materiais ou não, temos, como consequência, que o processo de objetivação do gênero humano é cumulativo. Assim, no significado de uma objetivação está acumulada a experiência histórica de muitas gerações. Os instrumentos são novamente um bom exemplo. Um instrumento é, num determinado sentido, um resultado imediato da atividade de quem o produziu. Nesse sentido contém o trabalho objetificado da pessoa ou das pessoas que participaram da sua produção. Mas ele é

também objetificação da atividade humana num outro sentido, qual seja, o de que ele é resultado da história de “gerações” de instrumentos do mesmo tipo, sendo que durante essa história, esse tipo específico de instrumento foi sofrendo transformações e aperfeiçoamentos, por exigência da atividade social. Portanto, uma objetificação é sempre síntese da atividade humana. Daí que, ao se apropriar de uma objetificação, o indivíduo está se relacionando com a história social, ainda que tal relação nunca venha a ser consciente pra ele. (Duarte, 2011, p. 146).

Ainda que a reflexão anterior esteja direcionada mais aos instrumentos materiais como produto da cultura humana, essa reflexão também cabe para os instrumentos conceituais e científicos que também são resultados de processos históricos de desenvolvimento.

Ora, se o ser humano se constrói e se desenvolve se apropriando do que é produzido na cultura, significa também que a cultura é, em si, motor de processos pedagógicos, ainda que apropriados com maior ou menor consciência pelos indivíduos como bem reconhece Duarte (2011, p. 147).

É no processo de apropriação da cultura que o indivíduo e a sociedade se desenvolvem historicamente (Leontiev, 2004). Levando em consideração o componente eminentemente humano da cultura e seu caráter pedagógico do ponto de vista dos processos culturais, sociais, políticos e individuais, há que se diferenciar cultura de experiência imediata no que diz respeito ao papel do espaço escolar e da educação nesse espaço.

O caráter pedagógico da manifestação da vida humana em sociedade só é possível a partir da apropriação dos processos culturais materiais e imateriais historicamente produzidos. Nesse sentido, a própria vida cotidiana é, em si, um processo pedagógico. Portanto, já que o conhecimento cotidiano é produzido pela própria vida em sociedade, é importante questionar qual o papel pedagógico do espaço escolar, refletindo sobre a especificidade do desenvolvimento que esse espaço produz.

Tanto a Pedagogia Histórico-Crítica, quanto a Teoria Histórico-Cultural reconhecem que é limitado o entendimento de que o cotidiano da vida material deva ser o eixo principal dos processos pedagógicos produzidos no interior do espaço escolar (Martins, 2013).

Na Teoria Histórico-Cultural estará clara a ideia de que o espaço escolar deve possibilitar ao estudante alcançar o conhecimento além do que ele já possui (Vygotskii, 2017a). Para tanto, é preciso construir junto ao estudante um processo de relação com o conhecimento que o leve em direção ao desenvolvimento e que o

permita operar processos de abstração, utilizando ferramentas conceituais que foram produzidas pela humanidade no decorrer do desenrolar da própria história humana.

O protagonismo das ciências, das artes e da filosofia, enquanto produtos dos conhecimentos sistematizados pela humanidade também seria uma característica da Pedagogia Histórico-Crítica, que enxerga a possibilidade de construção de uma abordagem a respeito da cultura para além da realidade imediata do indivíduo, já que os conhecimentos sistematizados são, eles próprios, produto da cultura humana.

Para a Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Malanchen (2014):

O saber escolar não é, como alguns estudiosos do currículo parecem inclinados a defender, um saber inventado pela escola, mas sim o saber objetivo organizado de acordo com as condições objetivas e subjetivas nas quais transcorre o trabalho educativo. Assim, o saber escolar, ou seja, o currículo, envolve os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que possibilitem a compreensão da realidade natural e social para além das aparências (Malanchen, 2014, p. 180).

A compreensão da experiência imediata como centro do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, tal como apresentada nas recentes reformas curriculares, tem operado o esvaziamento científico do currículo e, por consequência, a inviabilização do acesso das camadas oprimidas da sociedade o acesso a tais conhecimentos.

Dentro dessa perspectiva, à luz da Teoria Histórico-Cultural, a possibilidade de apropriação dos instrumentos teóricos tem relação direta com o desenvolvimento da capacidade de abstrações que não se relacionam diretamente à realidade na medida em que:

A presença de conceitos teóricos gerais, aos quais estão subordinados outros mais práticos, cria um sistema lógico de códigos. À medida que o pensamento teórico se desenvolve, o sistema torna-se cada vez mais complicado. Além das palavras, que assumem uma estrutura conceitual complexa, e das sentenças, cuja estrutura lógica e gramatical permite que funcionem como base do juízo, este sistema inclui também "expedientes" lógicos e verbais mais complexos que lhe permite realizar as operações de dedução e inferência, sem nexos de dependência com a experiência direta. (Luria, 2017, p. 53).

Na nossa reflexão interessa para a Educação do Campo, a defesa de processos pedagógicos que permitam ao estudante adquirirem a capacidade de, utilizando os instrumentos conceituais, conseguir compreender o real imediato dentro de um quadro social mais amplo e complexo.

Dessa forma, a defesa do acesso qualitativo aos componentes científicos no contexto escolar é o reconhecimento da importância do desenvolvimento da capacidade de reflexões abstratas que vão para além da realidade e imediata.

Ao ressaltar a defesa do acesso aos conhecimentos sistematizados pela Teoria Histórico-Cultural como forma de desenvolvimento da capacidade de operações conceituais e da compreensão profunda da realidade, Martins (2013) ajuda a compreender a especificidade do trabalho escolar:

não é ao nível dos pseudoconceitos ou do pensamento empírico que os seres humanos conquistam a condição para tornar o real inteligível, isto é, para a formação de uma imagem subjetiva do objeto em sua máxima fidedignidade. Entendemos que corroborar essa formação é a função precípua da educação escolar, mas, para cumpri-la, há que tomar como objeto aquilo que de fato a promove, isto é, a socialização dos conhecimentos historicamente sistematizados pelo gênero humano (Martins, 2013, p. 296).

A crítica ao multiculturalismo, ao relativismo e as pseudociências propostas pelas abordagens neoliberais e pós-modernas para a Educação do Campo devem ser alvo de enfrentamento para a construção de uma educação emancipadora. As abordagens multiculturais, ocupando a centralidade do trabalho pedagógico no espaço escolar, comprometem a possibilidade de contextualização da realidade imediata na totalidade do processo social vivenciado social e historicamente pela humanidade. Dessa forma, para uma proposição emancipatória da Educação do Campo, é preciso ter claro o papel específico do trabalho pedagógico e do desenvolvimento proposto para o espaço escolar.

Ao se concentrar especialmente no que é fruto direto de uma realidade localizada e da experiência imediata e objetiva, o eixo da educação nas abordagens neoliberais é direcionado para um tipo de desenvolvimento que já ocorre fora do espaço escolar, no seio da sociedade em que cada indivíduo e comunidade vive.

Além disso, as teorias neoliberais acabam por ter uma concepção individualizante que obedecem à lógica de mercado contrária a da emancipação das classes trabalhadoras. Duarte (2021) localiza na difusão da ideologia do sucesso individual o deslocamento da aprendizagem dos conceitos para a aquisição de virtudes como a do empreendedorismo e da criatividade, que favorecem a adaptação a lógica flexível do mercado de trabalho e do capitalismo.

Os conteúdos clássicos se mostram instrumentos históricos e culturais importantíssimos para o desenvolvimento de capacidades de abstração que são necessárias ao domínio de determinados processos de análise e compreensão do

real, bem como da própria relação com o imediato, enquanto fruto de processos históricos. Os conteúdos clássicos são também importantes ferramentas para contrapor as abordagens relativistas como bem afirma Malanchen:

Ao reconhecermos a importância do ensino de conteúdos científicos, filosóficos e artísticos em seu nível mais elaborado, por meio do currículo escolar, buscamos contrapor às teorias contemporâneas que se apoiam no ensino de elementos do cotidiano e do senso comum, marcados pelo espontaneísmo e pragmatismo (Malanchen, 2016, p. 190).

Nesse sentido, o saber histórico não pode ser considerado apenas como aquilo que é diretamente relacionado ao imediato e ao objetivo. Da mesma forma, o cultural também não deve ser compreendido a partir daquilo que é específico de cada grupo, mas, pelo contrário, a partir dos componentes de universalidades característicos do modo próprio humano de produzir sua existência. É na cultura que reside a possibilidade de passar adiante os processos culturais historicamente desenvolvidos que produzem desenvolvimento.

Não se trata de renunciar ou negar o desenvolvimento que a realidade imediata e a sociedade envolvente propiciam ao indivíduo. No entanto, é necessário compreender o modo como as propostas neoliberais para a educação entendem a contribuição que os conhecimentos do cotidiano podem trazer para o desenvolvimento do estudante.

Organismos internacionais como UNESCO tem se utilizado do conceito de diversidade como elemento importante na elaboração das propostas neoliberais para a Educação nas quais “o tema está associado a conceitos novos, ou renovados, como multiculturalismo, interculturalidade, diferença, identidade, hibridismo e pluralismo, os quais são utilizados na formulação das políticas de inclusão social” (Carvalho; Faustino, 2015, p. 111).

Nessa perspectiva, a ideia de inclusão está diretamente associada à acomodação da desigualdade no contexto do capitalismo contemporâneo o que, no contexto da educação, limita as possibilidades de compreensão histórica das desigualdades e dos conflitos de interesses na sociedade (Carvalho; Faustino, 2015, p. 111).

Por vezes, tal apropriação neoliberal do conceito de diversidade se dá na preponderância das abordagens direcionadas aos saberes do cotidiano e, por consequência, no direcionamento de políticas de cunho relativista que esvaziam o conteúdo científico do cotidiano escolar.

Como exemplo desse tipo de política, existe o Programa Escola Ativa, que, segundo caracterização do Fórum Nacional de Educação do Campo (Santos *et al.*, 2020), está dentro do espectro teórico neoliberal fomentado pela UNESCO na medida em que:

fundamenta-se na metodologia em si e no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos estão inseridos. Uma das consequências de tal metodologia é o esvaziamento do conteúdo clássico na escola e a não elevação do pensamento científico dos alunos (Santos *et al.*, 2020, p.7).

Para as populações periféricas e de zona rural, o espaço escolar, no contexto das propostas neoliberais, passa a deixar de ser um meio propositivo de desenvolvimento de outros processos cognitivos superiores.

A universalidade da cultura humana e a apropriação dos processos culturais de desenvolvimento historicamente produzidos são dimensões importantes para se reconhecer o papel histórico do espaço escolar. Luria (2017) ajuda a perceber a centralidade da necessidade de apropriação consciente daquilo que é cultural e historicamente produzido. Ao refletir sobre a importância da linguagem nos estudos de Vygotskii, pode-se notar que determinados processos de abstração necessitam da apropriação das práticas culturais que ensejam esses tipos específicos de desenvolvimento:

O elemento 'histórico' funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. Esta linha de raciocínio implica que, se pudéssemos estudar a maneira pela qual as várias operações de pensamento são estruturadas entre pessoas cuja história cultural não lhes forneceu um instrumento tal como a escrita, encontraríamos uma organização diferente dos processos cognitivos superiores; encontraríamos uma estruturação semelhante aos processos elementares. Tive a oportunidade de avaliar essas mesmas idéias no início da década de 30. (Luria, 2017, p. 26-27).

A relação entre desenvolvimento das capacidades cognitivas superiores e o acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente produzidos pela humanidade é um aspecto fundamental. Tal relação é importante de ser reconhecida pelas teorias da educação que se orientam por um horizonte emancipatório e de produção de autonomia.

Uma das principais bandeiras da Educação do Campo é o reconhecimento da Cultura Local e o respeito à riqueza de conhecimentos e valores coletivos partilhados por um mesmo grupo social e ou comunidade. Sem dúvidas que cada processo histórico de construção cultural marca um grupo e produz subjetividades e identidades que não devem ser desconsideradas nos processos pedagógicos. Nesse contexto, faz sentido a bandeira do respeito à diversidade e a valorização de uma diversa gama de saberes que não cabem na definição de saberes científicos e que, nem por isso, merecem ter seu sentido ou significado histórico reduzido.

Contudo, dentro de uma reflexão que busca observar o papel histórico do espaço escolar, há a necessidade de encontrar uma melhor forma de relação com o conhecimento cotidiano que não seja o de romantizá-lo, isentando-o de contradições e alçando-o ao papel de eixo central do processo pedagógico no espaço escolar. Há que reconhecer sua importância na produção das subjetividades e na reprodução do cotidiano. Além disso, o papel de valorização e reconhecimento da riqueza cultural dos grupos específicos pode e deve ser alvo das mais diversas instituições sociais que, para além da escola, lidam com a promoção de dignidade, saúde e cidadania.

A promoção de políticas públicas de incentivo, valorização e fomento da cultura deve, inclusive, estar relacionada e ser parte de articulação de propostas pedagógicas em parceria com os espaços escolares. Contudo, deve ser feito sem que a escola tenha que se centrar no trabalho com os conhecimentos e práticas do cotidiano como principal eixo do processo pedagógico, sob pena de ter de arcar com as consequências que o esvaziamento científico do cotidiano escolar já tem deixado nos processos sociais da contemporaneidade.

Vygotskii (2010) utiliza o conceito de vivência para designar a forma particular em que o meio marca as experiências da criança no seu desenvolvimento. A ampliação desse conceito para a realidade específica de uma determinada comunidade camponesa, por exemplo, pode ajudar a ilustrar a importância dos processos próprios de produção de um contexto histórico para a construção de significados e como marcos importantes de construção de subjetividades e identidades relacionadas a grupos sociais específicos.

No nosso entendimento, vivência seria a relação dialética entre sujeito-comunidade-meio social onde a experiência cultural é produzida e refletida a partir da localização social em que um grupo específico ocupa na produção de um determinado contexto histórico. O respeito, portanto, a essa vivência, para além de

ser uma bandeira importante de alteridade, é, inclusive, um condicionante importante no que diz respeito à possibilidade qualitativa de construção do trabalho pedagógico.

A vivência não pode ser considerada um fim no que diz respeito à produção do conhecimento no espaço escolar. Pelo contrário, há o reconhecimento pedagógico da vivência enquanto processo formativo que ocorre para além do espaço escolar. Contudo, não se deve desconsiderar que, dentro da perspectiva aqui apresentada, é na escola que serão aprimoradas as possibilidades de reflexão crítica e entendimento dessas vivências no contexto da totalidade social.

Esse movimento de reflexão crítica só será possível de ser feito pelo indivíduo explorando ao máximo sua potência a partir do desenvolvimento das capacidades de abstração, frutos das apropriações conceituais que o acesso aos conhecimentos sistematizados fornece para o entendimento aprofundado das questões humanas e da natureza.

Para que esse processo se dê com qualidade, é necessário que existam condições estruturais básicas nos ambientes escolares, especialmente naqueles localizados em zonas rurais e relegados durante anos à precarização. Em primeiro lugar, é importante garantir a existência material deles já que a política de fechamento das escolas do campo é uma realidade que se reproduz cotidianamente.

As condições de permanência dos estudantes no espaço escolar devem ser garantidas com políticas de transporte, alimentação, estruturas físicas apropriadas e elaboração de calendários que respeitem as condições específicas das comunidades. Contudo, há um aspecto que, por mais que estejam atendidas as tais condições, dada a precariedade deste último, faz persistir a precariedade dos processos pedagógicos. São, portanto, os que dizem respeito às questões pedagógicas, a saber: currículo, materiais didáticos e formação de professores.

A operação da precarização neoliberal se dá, não somente, no pouco aporte de políticas públicas de investimento na educação, mas em vários outros planos, com os conteúdos científicos através de reformas que afetam diretamente a elaboração dos materiais didáticos como exemplo da alteração do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ensino médio. Além disso, afeta também as políticas de formação de professores com a ampliação de cursos privados de licenciatura à distância de curta duração e com as reformas curriculares.

A Contrarreforma do Ensino Médio abarca todas as modalidades de ensino e afeta diretamente a Educação do Campo esvaziando os componentes científicos em prol da criação de disciplinas mais direcionadas aos conhecimentos do cotidiano. Com consequência direta na elaboração dos materiais didáticos, especialmente o livro didático, o PNLD 2021 opera esse esvaziamento científico travestindo a precarização pelo viés da interdisciplinaridade. Com isso, se abre caminho para a elaboração de materiais didáticos superficiais que não carregam mais as especificidades conceituais próprias de cada ciência.

As comunidades do campo veem reduzidas as suas possibilidades de acesso aos conhecimentos científicos. Isso se acentua especialmente no que diz respeito à perspectiva de formação de professores das Licenciaturas em Educação do Campo que passam a se ver permeadas por elaborações teóricas hegemonicamente caracterizadas pelo viés do conhecimento do cotidiano em detrimento do científico.

Santos (2011), ajuda a perceber como a própria construção curricular dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ao propor a formação em áreas de conhecimento ao invés de licenciaturas em campos científicos acaba sendo uma adesão, ainda que involuntária, ao projeto neoliberal de precarização do conhecimento:

A hipótese levantada é a de que a Licenciatura em Educação do Campo entra em contradição com seu enraizamento nas lutas da classe trabalhadora ao adotar fundamentos teóricos oriundos do escolanovismo e do relativismo epistemológico e cultural que se constituíram em suportes para as reformas no campo da formação de professores levadas a cabo desde os anos 90 do século XX pelas políticas neoliberais. Sustento ainda que os fundamentos escolanovistas e relativistas estão presentes na reforma da formação de professores ('da cidade' e 'do campo'), especificamente no parecer CNE/CP 009/2001 e na resolução CNE/CP1 de 18 de fevereiro de 2002, os quais dão base legal e, em grande medida, fundamentação teórica às argumentações do projeto de Licenciatura em Educação do Campo. Não estou acusando os que se dedicam à construção de uma licenciatura específica para os professores que trabalham no meio rural de defensores do projeto burguês de educação. Muito pelo contrário, a questão é a necessidade de análise crítica de projetos que se propõem a contribuir para a transformação social, mas que em suas formulações teórico-metodológicas acabam articulando-se as concepções hegemônicas no campo educacional. (Santos, 2011, p. 18-19).

O trecho acima ilustra bem como a defasagem de uma estratégia teórica muito bem definida acerca do papel específico da educação no contexto escolar pode fazer com que caminhemos em direção a perspectivas não emancipatórias. Na Educação do Campo, isso pode abrir margem para uma prática pedagógica que se aproxima mais de propostas teóricas oriundas do neoliberalismo e, portanto, com

potencial de reprodução das desigualdades, do que propriamente caminha em direção a um horizonte de superação da sociedade desigual.

A cultura, sendo trabalhada apenas como manifestação do cotidiano das comunidades, tem o seu caráter universal enquanto manifestação propriamente humana desconsiderado.

O ato humano de produzir e reproduzir sua existência no social, sendo ele próprio produto de seu meio é inteiramente relacionado ao processo histórico pela qual a humanidade vive. Assim, desconsiderando esse caráter universal da cultura, corre-se o risco de reproduzir uma abordagem superficial do termo, reduzindo a complexidade do conceito apenas à realidade imediata vivida pelos indivíduos.

Cabe lembrar, como já foi dito nesta seção, que não há que se desconsiderar o contexto imediato vivido como promotor de subjetividades, individualidades e identidades que ensejam desenvolvimento nos indivíduos.

Nesse sentido, é importante reconhecer a importância dos contextos sociais que marcam a experiências históricas de determinados grupos, produzindo, portanto, singularidades importantes de serem consideradas enquanto aspectos fundamentais para o desenvolvimento.

Ao se analisar o papel histórico do ambiente escolar sob a luz da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, reflete-se sobre a importância do desenvolvimento da capacidade de abstração aprofundada a partir da apropriação de conceitos, especialmente aqueles que necessitam de acesso àquilo que foi historicamente sistematizado pela humanidade.

Esse tipo de desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores, para que se concretize, necessita que haja o acesso à aprendizagem especialmente direcionada ao trabalho reflexivo que possibilite tais operações conceituais.

A defesa da importância da existência de espaços próprios, leis, instituições e políticas públicas que valorizem os saberes locais não pode ser a defesa da descaracterização da escola como principal espaço em que se aprimoram e se desenvolvem as capacidades intelectuais superiores.

O movimento pela construção da Educação do Campo, sem deixar de reconhecer a importância da vivência comunitária, precisa avançar para o combate às políticas públicas que se apropriam do conceito de diversidade para implementar as propostas neoliberais. Nesse enfrentamento, estão inclusas as abordagens relativistas que, no contexto da Educação do Campo têm promovido o esvaziamento

científico dos trabalhos pedagógicos e curriculares sobre o pretexto da valorização dos saberes locais.

Esse discernimento é central para a correta identificação de avanços e retrocessos no que diz respeito às normatizações e ações do poder público direcionadas à Educação do Campo.

É importante também para a articulação de propostas que avancem para o desenvolvimento do indivíduo, respeitando as vivências comunitárias, sem prejuízo do acesso a conhecimentos veiculados ao espaço principal para o desenvolvimento das capacidades intelectuais superiores, frutos da cultura humana, a escola.

Após refletirmos sobre a importância da crítica as abordagens neoliberais que defendem o conhecimento cotidiano como principal eixo pedagógico para o trabalho escolar alternativa pedagógica, faremos uma análise da trajetória histórica do movimento social por uma Educação do Campo. Esse movimento será feito no sentido de compreender o processo de construção de uma concepção de Educação do Campo, bem como sua aproximação com os referenciais teóricos da educação presentes no Brasil. Também será analisado o grau de autonomia dos movimentos sociais em relação aos diferentes governos, assim como no contexto das reformas e propostas neoliberais. e sua relação com os diferentes governos e contextos políticos.

3 SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

Essa pesquisa tem como objeto a Educação do Campo e se constituiu em um movimento de compreendê-la como parte de um contexto mais amplo relacionado as questões que tangenciam a educação brasileira na contemporaneidade.

Tendo como tema a disputa de concepção na Educação do Campo, buscou-se compreender de que forma vem se constituindo tal concepção, considerando que sua construção histórica ocorre num contexto de hegemonia de perspectivas neoliberais para a educação.

Segundo Malanchen (2016), tais perspectivas neoliberais têm pautado as recentes reformas da educação brasileira produzindo processos pedagógicos que acentuam a desigualdade e se acomodam nos marcos do capitalismo.

Corroborando com a análise de Santos (2011) que, ao pesquisar os Projetos Políticos Pedagógicos de Licenciaturas em Educação do Campo, identificou aspectos neoliberais nas políticas públicas direcionadas a formação em Educação do Campo, nossa pesquisa trabalhou com a hipótese que a Educação do Campo, de uma forma geral, vem sendo alvo de abordagens neoliberais que descaracterizam seus princípios históricos originários.

Para realizar esse movimento de pesquisa, considerou-se os aspectos históricos da trajetória de construção da Educação do Campo, identificando sua constituição originária na luta pela Reforma Agrária e sua relação com os movimentos sociais (Caldart *et al.*, 2012). Também identificou alguns princípios históricos que constituem historicamente a Educação do Campo, tais como a sua origem ligada aos movimentos sociais e a luta pela superação do capitalismo; sua localização na luta de classes a partir do polo do trabalho a identificação de que o conflito entre agronegócio e agricultura familiar reflete, no campo, o conflito geral de nossa sociedade entre capital e trabalho (Caldart *et al.*, 2012).

Nossa pesquisa, portanto, partiu da hipótese de que as políticas públicas implementadas pelas instâncias governamentais entram em contradição com os princípios históricos da Educação do Campo anunciados pelos movimentos sociais.

Para buscar confirmar a validade dessa hipótese, optamos por fazer uma pesquisa de caráter qualitativo que nos possibilitasse uma análise da Educação do Campo contextualizada com a realidade da educação brasileira, bem como que

incorporasse, de alguma forma, o posicionamento dos movimentos sociais ligados a construção da Educação do Campo.

Considerando que a pesquisa qualitativa pode envolver diversos recursos metodológicos e diferentes perspectivas teóricas (Triviños, 1987), a preocupação em contextualizar a Educação do Campo dentro do quadro geral da educação brasileira, se deve a proximidade com a perspectiva histórico-estrutural apresentada pelo autor, que se distingui da pesquisa de base fenomenológica:

Ambos os tipos de pesquisa, a com base fenomenológica e a com fundamentos materialistas e dialéticos, ressaltam a importância do ambiente na configuração da personalidade, problemas e situações de existência do sujeito. Mas existem diferenças essenciais entre elas em relação a suas concepções do meio. Com efeito, entretanto, a primeira considera o ambiente especialmente constituído por elementos culturais, o que é uma redução, ainda que se denomine cultura a todos os ingredientes do meio criados pelo homem, em determinada realidade social; a segunda pensa o meio como uma realidade muito mais ampla e complexa, distinguindo nela uma base, ou infra-estrutura, e uma superestrutura. Ambas as realidades, dialeticamente, relacionam-se e influenciam-se, transformando-se mutuamente na evolução do tempo (Triviños, 1987, p. 128).

Dessa forma, um dos desafios para a construção da metodologia dessa pesquisa foi fazer uma análise que, ao passo que contextualizasse a Educação do Campo no quadro geral da educação brasileira, conseguisse incorporar elementos que permitisse considerar as abordagens dos movimentos sociais.

Nesse sentido, o caminho percorrido foi buscar analisar documentos produzidos pelos movimentos sociais ligados a luta pela construção da Educação do Campo que se encontram compilados no Dossiê Educação do Campo, publicado pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (Santos *et al.*, 2020).

No Dossiê se encontram reunidos alguns dos mais importantes documentos publicados pelos movimentos de luta pela Educação do Campo desde sua origem. Além das produções dos movimentos sociais, encontram-se nesse material alguns documentos relacionados a normatizações e políticas públicas propostas pelos governos consideradas de relevância para a Educação do Campo. No decorrer da pesquisa, houve a necessidade de incorporar alguns desses últimos documentos relacionados a políticas públicas e normatizações na análise, o que permitiu a melhor compreensão da Educação do Campo como parte de um processo que envolve disputas de concepção.

Dentre os documentos que constam no Dossiê Educação do Campo, foram selecionados para análise três conjuntos de documentos.

O primeiro deles diz respeito aqueles construídos pelo movimento de Educação do Campo desde sua origem até II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 2004. Esses documentos demarcam o anúncio de seus princípios emancipatórios bem como o diálogo proposto a diferentes setores da sociedade, bem como instâncias do poder público. Fazem parte desse conjunto os seguintes documentos: Manifesto das educadoras e dos educadores da Reforma Agrária ao povo brasileiro, de 1997; Texto preparatório Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2004); Desafios e propostas de ação da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, de 1998; Compromissos e desafios, da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1998; Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo - Documento de sistematização; Políticas Públicas e Identidade Política e Pedagógica das Escolas do Campo - Propostas de ação para o novo governo (Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002); Por uma Educação do Campo: Declaração 2002 (Seminário Nacional Por uma Educação do Campo, 2002); Por uma Política Pública de Educação do Campo Texto-base (II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, 2004) (Santos *et al.* 2020).

Os materiais mencionados nesse primeiro conjunto estabelecem alguns dos princípios políticos importantes para a Educação do Campo. Dentre esses princípios destacamos a orientação para o enfrentamento ao neoliberalismo que aparece já no primeiro documento elaborado por ocasião do Encontro Nacional de Educadores pela Reforma Agrária (ENERA), em 1997.

Um segundo conjunto de documentos diz respeito a documentos publicados pelas instâncias do Governo Federal que tratam de políticas públicas direcionadas a temas de interesse para o movimento por uma Educação do Campo. Nesse sentido, fazem parte desse conjunto os seguintes documentos: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Manual de Operações 2001 (Brasil, 2021); Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica (Santos *et al.*, 2020).

A análise desses materiais permitiu identificar os objetivos das políticas públicas direcionadas a temas de interesse para a Educação do Campo bem como identificar algumas pistas em relação as concepções que constam como orientadoras das propostas e, até mesmo, alguns referenciais metodológicos incorporados por influência dos movimentos sociais.

O terceiro conjunto de documentos é o que talvez tenha fornecido as melhores possibilidades de análise para compreensão da educação do campo no contexto mais geral da educação brasileira, bem como dos problemas de concepção que permeiam as políticas públicas e, de certa forma, os próprios movimentos sociais. São documentos elaborados pelo Fórum Nacional de Educação do Campo, um espaço de construção autônoma criada pelos movimentos sociais que se propõe a articular e refletir os rumos da Educação do Campo no Brasil. Fazem parte desse terceiro conjunto de documentos os seguintes materiais: Carta-Compromisso pela criação do Fórum Nacional de Educação do Campo, de 2010; Nota Técnica do FONEC sobre o Programa Escola Ativa, de 2011; Nota técnica sobre o programa PROJOVEM Campo, de 2012; Notas para análise do momento atual da Educação do Campo, de 2012; Nota sobre a Medida Provisória n.º 746/2016 – MP da Reforma do Ensino Médio (SANTOS *et al.*, 2020).

A análise desses documentos se deu no caminho de compreender de que forma tem se construído a concepção de Educação do Campo dentro do próprio movimento, bem como a relação estabelecida deste com o Governo Federal. Nesse sentido, buscou-se observar se houve variação de atuação, em relação a autonomia perante os diferentes governos.

Analizamos também em que contextos há uma clareza maior em relação aos referenciais teóricos que influenciam a construção de concepção pautada pelos movimentos sociais e em que contextos tais referenciais são apresentadas de forma mais superficial ou vaga, sem tanta preocupação com o rigor acadêmico.

A tentativa de compreender o movimento de construção da concepção de Educação do Campo pautada pelos movimentos sociais e as características que a própria concepção toma, quando se torna política pública é um movimento complexo que necessita a compreensão da complexidade do contexto em que esses fenômenos ocorrem.

Nesse sentido, nossa inspiração na pesquisa qualitativa de caráter histórico-estrutural se dá, não somente buscando compreender a posição assumida pelos sujeitos proponentes dos documentos, mas também a relação com o processo social mais amplo em que tais manifestações estão inseridas:

A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética parte também da descrição que intenta captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele procurando explicar sua origem, suas relações, suas mudanças e se

esforça por intuir as consequências que terão para a vida humana (Triviños, 1987, p. 128).

Um dos referenciais teóricos que deram base para nossas análises são a Teoria Histórico-Cultural, pela qual identificamos a importância dos conhecimentos historicamente elaborados para o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores (Vygotskii; Luria; Leontiev, 2017b).

Nosso trabalho também se apoiou na Pedagogia Histórico-Crítica, especialmente através dos trabalhos de Malanchen (2016) e Duarte (2011) que dão sustentação ao entendimento de que os projetos neoliberais para a educação têm hegemonizado as propostas de reformas educacionais em curso nos últimos anos na realidade educacional brasileira.

Nos inspiramos na pesquisa qualitativa feita por Tarlau e Moeller (2020) que, numa combinação metodológica que também contou com análise de documentos, conseguiu identificar como os interesses privados conseguiram articular seus interesses em torno da proposta de reforma que deu origem a Base Nacional Comum Curricular.

Essa pesquisa também se inspirou em Santos (2011), que, em sua análise de documentos apontou contradições entre a proposta de Licenciatura em Educação do Campo e os objetivos emancipatórios anunciados pelos movimentos sociais que constituíram essa modalidade da educação.

Além disso, outras inspirações importantes no que diz respeito a possibilidade de propor uma análise documental que leve em conta o contexto mais amplo da educação brasileira encontramos em Silva (2018); Motta e Frigoto (2017); Ferretti (2018), Kuenzer (2019); Koepsel, Garcia e Czernisz (2020). Tais trabalhos, ao analisarem a proposta de Contrarreforma do Ensino Médio, o fizeram levando em conta as iniciativas neoliberais que pautam a educação brasileira desde a década de 90.

Considerando o desafio de se constituir uma pesquisa qualitativa apresentado por Triviños (1987, p.124) que diz respeito a clareza das bases teóricas que sustentam a pesquisa, acreditamos que as inspirações metodológicas utilizadas e as referências teóricas cumpriram com o objetivo de permitir uma análise contextualizada dos documentos.

Para analisar os documentos, os eixos ou categorias utilizadas foram identificados no decorrer do processo de pesquisa. Nesse sentido, na medida que

uma categoria se apresentava nos documentos como importante elemento que permitia a relação da perspectiva de Educação do Campo apresentada com seu contexto mais amplo, a categoria ou eixo de análise foi incorporada à pesquisa.

Nossa pesquisa trabalhou com a hipótese de que, sendo parte de um contexto da educação brasileira mais amplo, a Educação do Campo estaria também permeada por iniciativas que compartilham dos referenciais teóricos próximos ao neoliberalismo.

A categoria diversidade, contudo, foi uma categoria que desde o início se mostrou importante, mas muito difícil de ser identificada nos documentos. Da forma como é apresentada por teóricos da Educação do Campo, a diversidade reúne um sentido de comportar as várias singularidades das populações camponesas, bem como seus diferentes contextos históricos e de luta (Arroyo, 2012, p. 231). Porém, o conceito de diversidade vem sendo utilizado muito antes dos recentes debates sobre inclusão no Brasil e tem relação com o novo contexto de rearranjo do capitalismo perante graves problemas sociais vigentes. Segundo Carvalho e Faustino:

A nova fase do capitalismo viabilizou a ampla difusão do ideário de respeito e valorização da diversidade e a construção pactuada de uma política universal fundada nos princípios da identidade dos grupos e da diferença. Os objetivos encontram-se expostos na Declaração de México sobre las Políticas Culturales, formulada no âmbito da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais ocorrida em 1982. Nesse texto, está contida a ideia de que as nações têm se confrontado com graves dificuldades econômicas e de que, em face da desigualdade crescente entre elas, muitos conflitos e tensões graves ameaçam a paz e a segurança de todos. É por essa razão que, segundo o documento, foram sistematizados princípios orientadores de políticas culturais voltadas ao fortalecimento da coesão social. (Carvalho; Faustino, 2015, p. 111).

Dessa forma, foi necessário investigar se a apropriação do conceito de diversidade, feita pelos movimentos sociais da Educação do Campo e, mesmo por alguns teóricos, tem alguma relação com os princípios orientadores pautados pelos organismos internacionais.

Esse movimento foi importante para entender se a utilização do conceito de diversidade utilizada pelos movimentos sociais é um fenômeno totalmente independente ou se guarda relação com as propostas de reformas educacionais de caráter neoliberal que têm sido pautadas pelos organismos internacionais no Brasil desde os 90, como bem apontam Frigotto e Ciavatta (2003).

Ao identificarmos a participação de organismos como Unesco e Unicef nas articulações dos primeiros encontros que deram origem ao movimento de luta por

uma Educação do Campo, passamos a buscar, nos documentos elaborados, elementos que pudessem indicar a aproximação ou afastamento com as propostas neoliberais para a educação propostas por esses organismos internacionais.

Buscamos compreender melhor como se manifesta a abordagem da diversidade pautada pelos organismos internacionais e algumas de suas características estruturantes. Nesse momento, o multiculturalismo já havia sido identificado como um referencial importante no que diz respeito ao uso do conceito de diversidade. Contudo, longe de se aproximar com as perspectivas emancipatórias pretendidas pelos movimentos sociais em luta pela Educação do Campo, a perspectiva multicultural não aponta para uma superação do capitalismo:

o discurso da multiculturalidade tem servido aos interesses políticos e econômicos do Estado, formando, assim, um novo constructo ideológico que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito, a diversidade e a cultura dos grupos minoritários, porém, na realidade, tem sido utilizado como estratégia para corroborar com o investimento internacional e a continuação do desenvolvimento do capitalismo (Malanchen, 2014, p.8).

Com a identificação do discurso da multiculturalidade sendo uma referência importante nas abordagens da diversidade propostas pelos Organismos Internacionais como Unicef e Unesco, buscar identificar as características como tais perspectivas aparecem quando relacionadas a propostas para a educação.

Uma das características identificadas é o relativismo epistemológico. Nessa perspectiva, a diversidade é utilizada na defesa de que não há possibilidade de captação do real, sendo todo e qualquer conhecimento, comprometido com seu ponto de vista:

o Multiculturalismo, inserido na ideologia do Pós-modernismo, adota o relativismo como valor absoluto e se recusa a admitir a objetividade do conhecimento. A relevância estaria toda na forma como os sujeitos interpretam os fenômenos sociais ou naturais e na forma como expressam suas interpretações (Malanchen, p. 84).

Para a educação, tal perspectiva se torna uma problemática na medida em que, expressando os ideais de uma educação direcionada a formação para a adaptação ao mercado, passa a propor perspectivas de esvaziamento científico do currículo. Tal abordagem, ancorada no relativismo epistemológico característico do multiculturalismo, passa a utilizar o conceito de diversidade para combater os conhecimentos científicos nos currículos e no dia-a-dia escolar.

O esvaziamento científico passa, portanto, a ser um dos elementos a serem observados nessa pesquisa, seja buscando encontrar aproximações teóricas com as

perspectivas apresentadas pelos movimentos sociais, seja para identificar elementos dessas abordagens nas políticas públicas construídas para a Educação do Campo no contexto estudado.

Outro eixo de análise importante, foi buscar identificar se existem, nos documentos analisados, menções diretas a referenciais teóricos e qual a relação dessas referências com as perspectivas emancipatórias anunciadas pelos movimentos sociais, ou mesmo com as abordagens multiculturais propostas pelos organismos internacionais que buscam materializar estratégias neoliberais para a educação no Brasil.

Algumas referências a Pedagogia do Oprimido, Pedagogia do Aprender a Aprender, entre outras, apesar de aparecerem poucas vezes de forma literal, deixaram elementos de suas concepções visíveis que, a depender do contexto, estão mais presentes ou menos presentes.

Foi analisado de que forma esses elementos aparecem e se é possível encontrar alguma coerência ou consistência teórica a partir desses elementos que indiquem, de forma clara, alguma filiação teórica estrutural.

Além de observar como a categoria diversidade é apropriada pelos movimentos sociais, bem como sua relação com o fenômeno do relativismo epistemológico, outro eixo de análise será observar as tendências de direcionamento no que diz respeito a prática pedagógica.

Nesse sentido, considerando a hegemonia das pedagogias relativistas na educação (Santos, 2011), e suas perspectivas pedagógicas que propõem o esvaziamento científico do currículo escolar, a alternativa que tem sido comumente proposta diz respeito a uma prática pedagógica voltada para o cotidiano imediatamente vivido:

Para essas pedagogias, a vivência e a aprendizagem do e no cotidiano apresenta-se como o núcleo da formação dos indivíduos. O conhecimento e saberes do cotidiano são tomados, nos termos dessas pedagogias, como os conteúdos verdadeiramente significativos para os educandos. A ciência, a arte, a cultura corporal não passaria de invasão cultural que oprime os saberes próprios do povo e o conhecimento tácito dos indivíduos (Santos, 2011, p. 28-29).

Na abordagem multicultural e relativista da diversidade para a educação, os conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade são tidos como conhecimentos opressores e descolados da realidade. A alternativa proposta é um

conhecimento pautado pelos interesses “reais” dos estudantes e para temas imediatamente relacionados com o cotidiano vivido.

Buscamos observar nos documentos, ainda que sem menção direta a determinados referenciais teóricos próximos ao multiculturalismo ou adeptos ao relativismo epistemológico, de que forma tais questões aparecem, seja através de adesão, seja através de oposição a essas perspectivas.

Cabe destacar que na perspectiva dessa pesquisa, o esvaziamento científico e a orientação da prática pedagógica para os conhecimentos do cotidiano representam obstáculos a construção de uma educação de caráter emancipatório.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico Crítica, perspectivas teóricas de nossa pesquisa, o conhecimento científico é fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos e para a construção de uma educação que contribua para a superação do capitalismo.

Por outro lado, a abordagem da diversidade que direciona a prática pedagógica para os conhecimentos do cotidiano, representam a subordinação aos interesses do capital. Para nós a superação da sociedade atual passa pela clara identificação das limitações de tais abordagens:

O trabalho educativo não pode se pautar nos interesses imediatos dos alunos, mas criar necessidades superiores, necessidades não cotidianas e formar um adolescente que tenha uma concepção de mundo para além das formas de agir, sentir e pensar adaptadas a lógica do capital (Anjos, 2020, p. 202).

Na análise dos documentos aqui proposta, procuramos identificar de que forma os materiais trazem a perspectiva de diversidade observando nossos eixos analíticos relacionados a esvaziamento científico do currículo e prática pedagógica direcionada para o cotidiano. Além disso, buscamos analisar qual a relação dos movimentos sociais com as políticas públicas para a Educação do Campo, sua autonomia em relação aos governos e o processo de construção da concepção de educação do campo.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO ENQUANTO MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DA LUTA PELA SUPERAÇÃO DO CAPITALISMO À VALORIZAÇÃO MULTICULTURALISTA DA DIVERSIDADE

Para uma análise da trajetória da Educação do Campo e compreensão da sua atual condição no que diz respeito à consolidação enquanto modalidade de ensino da Educação no Brasil, é necessário considerar a complexidade de três elementos que se interrelacionam.

Um primeiro elemento diz respeito à própria origem histórica da Educação do Campo, atrelada aos movimentos sociais de luta pela terra (Caldart *et al.*, 2012), especialmente o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Os movimentos sociais compõem, portanto, o primeiro eixo articulador de propostas estratégicas para uma Educação direcionada às comunidades camponesas que se diferenciem dos projetos implementados historicamente a partir dos interesses ligados ao mercado e à reprodução do capital. Nesse sentido, o processo de construção de uma Educação do Campo marca nitidamente sua posição na luta de classes a partir dos interesses da classe trabalhadora (Molina, 2012).

Como desdobramento das lutas sociais, é possível observar um considerável processo de incorporação de pautas dos movimentos sociais na legislação brasileira, bem como de políticas públicas direcionadas à Educação do Campo a partir de finais do século passado (Molina, 2012). Nesse sentido, as normatizações acerca da Educação do Campo provocaram impactos quantitativos e qualitativos nas políticas públicas dos diferentes governos.

Como exemplo de avanço das políticas públicas em relação à Educação do Campo temos o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária, que ampliou consideravelmente o acesso, não somente à educação básica, mas também à educação superior para as populações de assentamentos rurais (Fernandes; Tarlau, 2017). Contudo, apesar do reconhecimento de alguns avanços, é importante uma análise do conjunto das políticas públicas implementadas para a Educação do Campo nos últimos anos já que, como se verá adiante, esse processo não foi somente influenciado pelas propostas originadas nos movimentos sociais. Nesse contexto, um importante elemento a ser considerado é a influência que as políticas públicas têm por conta da disputa entre interesses divergentes da sociedade brasileira, especialmente entre os projetos ligados à capital, representados pelas propostas neoliberais de educação voltada para os interesses do mercado

(Malanchen, 2016) e os projetos construídos a partir de perspectivas emancipatórias em diálogo com os movimentos sociais.

Um terceiro aspecto diz respeito à construção histórica da formulação teórica da Educação do Campo. Em um primeiro momento, as formulações da Educação do Campo se relacionam diretamente às propostas pedagógicas implementadas em espaços que têm relação direta com os movimentos sociais, especialmente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Caldart, 2012a).

No decorrer da aprovação das legislações, do processo de institucionalização das políticas públicas e, conseqüentemente, da considerável ampliação das pesquisas em universidades acerca desse tema, há conformação de um considerável número de intelectuais que passam a pensar e a contribuir com a formulação teórica da Educação do Campo. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), somente em relação ao PRONERA, em 2015 havia cerca de 6.000 publicações (IPEA, 2015), o que significa uma abrangência considerável em relação às reflexões teóricas produzidas sobre Educação do campo.

Movimentos Sociais, correlação de forças nas diferentes conjunturas políticas e formulação teórica, são elementos importantes a serem observados na trajetória da Educação do Campo e nos ajudam a analisar a Educação do Campo no contexto das contrarreformas da educação, especialmente a Contrarreforma do Ensino Médio.

4.1 DO MANIFESTO DAS EDUCADORAS E DOS EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA À POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DO DECRETO 7.352/2010

4.1.1 As Primeiras Iniciativas de Articulação em torno de uma Educação do Campo de caráter emancipatório

Como tem sido apresentado nesse estudo, a Educação do Campo surge da luta dos movimentos sociais do campo pelo direito a uma educação de caráter emancipatório e que respeite as diversidades dos sujeitos do campo.

Esse processo de construção tem seu marco inicial no Encontro de educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado pelo MST em 1997. Nesse encontro é construído um manifesto que faz um chamamento a outros

setores da sociedade para a construção de um projeto de educação para as populações do campo.

Esse primeiro documento é composto por 14 tópicos que elencam de forma sucinta algumas das principais bandeiras desse projeto embrionário de educação para as populações do campo. Esse material destaca a necessidade de educação pública, gratuita e de qualidade para todos e, especialmente a necessidade de erradicação do analfabetismo. Além disso, toca em questões estruturais da educação como valorização profissional e condições dignas de trabalho. É um chamado também à construção de uma educação que tenha espaço para a construção democrática, além da valorização da cultura camponesa e das questões relacionadas à luta pela terra.

Esses aspectos irão se desenvolver na sua trajetória de construção de forma a serem incorporados como princípios históricos da Educação do Campo. Tais princípios, imprimem a característica originária da Educação do Campo como uma modalidade de ensino construída para se colocar em prol da superação da sociedade capitalista. Esse último aspecto é possível de se identificar logo no primeiro parágrafo do Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro:

No Brasil, chegamos a uma encruzilhada histórica. De um lado, está o projeto neoliberal, que destrói a Nação e aumenta a exclusão social. De outro lado, há a possibilidade de uma rebeldia organizada e da construção de um novo projeto. Como parte da classe trabalhadora de nosso país, precisamos tomar uma posição. Por essa razão, nos manifestamos. (Santos *et al.* 2020, p. 35).

Colocando-se diretamente com confronto as perspectivas neoliberais, manifestações do capitalismo contemporâneo, o ENERA pode ser compreendido como uma convocação aos setores progressistas da sociedade brasileira para a construção do que viria a se convencionar chamar de Educação do Campo.

Como consequência do processo iniciado pelo MST, é articulada a Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em Luziânia-GO, em 1998. São organizadores dessa conferência a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), O Movimento Rural dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB).

É importante observar que esse movimento de construção da Educação do Campo amplia o debate ao incorporar novos agentes que representam interesses de outros setores da sociedade. O texto preparatório da conferência, formulado por intelectuais envolvidos com as questões da Educação do Campo, elevam o caráter de bandeiras e pautas mais sucintas ao patamar de formulações teóricas. Esse aspecto é notado ao observar a preocupação de elencar as referências teóricas que embasam as reflexões apresentadas no material, o que, por sua vez, localiza o diálogo que é feito com contribuições científicas no debate da educação e da sociedade brasileira como um todo.

Uma das bibliografias sobre educação elencadas nas referências é a Pedagogia da Autonomia (Freire, 1997 apud Santos *et al.*, 2020), que, de certa forma, indica a aproximação teórica do movimento de construção por uma Educação do Campo a partir de uma perspectiva de enfrentamento ao capital.

É importante notar ainda a presença de organismos internacionais que, apesar da possibilidade de trazerem aporte financeiro para a articulação, trazem também suas perspectivas de educação que, desde início da década de noventa, se aproximam com as perspectivas neoliberais. Nas indicações bibliográficas do texto preparatório, constam dois materiais produzidos pela UNESCO.

Os materiais são o Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (Cuellar, 1997) e o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (Dellors, 1998). A sinalização desses materiais nas referências bibliográficas indica que a ampliação do debate em torno de uma Educação do Campo para outros agentes, trouxe também o acolhimento de diferentes concepções para a educação para o debate e para a construção das estratégias dos movimentos.

Cabe destacar que os organismos internacionais acima mencionados, desde início da década de 90, têm construído formulações para a educação que se alinham às perspectivas do mercado (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Além disso, a perspectiva de diversidade proposta nas referências bibliográficas mobilizadas por esses organismos não aponta para um horizonte emancipatório, já que enfatizam o acolhimento das diferenças e identidades desvinculadas das questões sociais mais gerais como as de ordem econômica e/ou de classe (Carvalho; Faustino, 2015).

O texto preparatório ainda não aparece como a proposta final de consenso da conferência e se caracteriza, portanto, como uma orientação para os debates a serem feitos nesse espaço. Tal caráter do documento, contudo, explicita algumas preocupações bastante relevantes, que fazem parte do contexto inicial das discussões sobre Educação do Campo a exemplo da erradicação do analfabetismo.

Vale destacar também que o documento se propõe a fazer uma breve contextualização das questões da Educação do Campo no cenário da luta de classes na sociedade brasileira, aprofundando elementos que fundamentam historicamente a luta do povo do campo. Tais elementos, que estavam presentes através das bandeiras apresentadas no Manifesto do MST (Santos *et al.*, 2020), são agora aprofundados com dados e fundamentação teórica.

Fica claro nesse documento que a busca pelo termo Educação do Campo é uma forma de diferenciar a perspectiva do movimento para questão da luta pela terra no Brasil e um resgate do termo camponês. Uma expressão que reúne várias singularidades de populações que produzem sua vida em uma relação com a terra que se encontra em oposição ao latifúndio e, por consequência, a forma de reprodução do capitalismo no campo brasileiro. Nesse sentido, indígenas, quilombolas, caiçaras, colonos, assentados, sem-terra, dentro outros, comporiam uma variedade de singularidades representadas a partir do termo camponês:

Essas palavras denominam, antes de mais nada, o homem, a mulher, a família que trabalha na terra. São trabalhadores. Seus significados jamais são confundidos com outros personagens do campo; fazendeiros, latifundiários, seringalistas, senhores de engenhos, coronéis, estancieiros... As palavras exprimem as diferentes classes sociais. Possuem significado histórico e político que perpassam as principais lutas de resistência camponesa do Brasil (Fernandes; Cerioli; Caldart, 1998, p.7).

Na perspectiva apresentada, o termo camponês reúne uma imensa gama de identidades que são produzidas a partir do trabalho no campo e no conflito com o latifúndio e com as relações de exploração capitalista na sociedade.

Contudo, tal perspectiva entra em contradição com concepções de diversidade apresentadas pelo Relatório Delors: Educação, um tesouro a descobrir (Delors, 2001) e pelo Relatório Cuellar: Nossa Diversidade Criadora (Cuellar, 1997), documentos fomentados pela UNESCO e que compõem a bibliografia apresentada como referência do texto preparatório para a Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Ambos os materiais apresentam uma perspectiva conciliatória

de educação pensada a partir multiculturalismo e da inclusão como mecanismo de superação das desigualdades (Carvalho; Faustino, 2015).

O multiculturalismo tem ganhado capilaridade em diversas reformas educacionais no Brasil (Malanchen, 2016), demonstrando ser um referencial forte, inclusive nos meios acadêmicos. Tal aspecto deve ser considerado na medida em que leva a considerar a possibilidade que tal referencial esteja também influenciando a construção de uma perspectiva de diversidade conciliatória para a Educação do Campo.

A ampliação da construção da Educação do Campo para além dos movimentos sociais pode ser compreendida como uma tática que viabiliza a captação de recursos e o acúmulo de força política necessária à institucionalização de determinadas demandas a partir de normatizações ou políticas pública. Contudo, as perspectivas apresentadas pelos organismos internacionais, de cunho conciliatório e neoliberal não podem ser compreendidas como fatores inofensivos no que diz respeito a construção de uma concepção de Educação do Campo.

Considerando que demandas emergenciais possam justificar a necessidade de uma ampliação da discussão da Educação do Campo, é importante observar no texto preparatórios elementos que ajudam a compreender o contexto das primeiras articulações em prol da construção de uma educação emancipatória voltada aos povos do campo.

Uma das grandes questões da educação brasileira, e que aparecem para o contexto da Conferência Por uma Educação do Campo, é o analfabetismo. Os dados apresentados no texto de preparação da conferência indicam que um terço da população brasileira em meados da década de noventa está inserida na condição de analfabetos. Além disso, o acesso ao direito à escolarização também tem uma dimensão considerável na medida em que, segundo os dados apresentados, próximo de 3 milhões de crianças de 7 a 14 anos estariam fora da escola.

Com relação ao ensino médio, metade dos jovens entre 15 e 17 anos estariam fora da escola e metade dos matriculados fora da faixa etária. Tais números, de certa forma, também explicariam a estratégia adotada pelos movimentos de conseguir ampliar ao máximo a discussão da Educação do Campo, especialmente porque é inegável que grande parte desses números afetam consideravelmente a população camponesa.

O debate proposto no texto preparatório também é orientado para questões estruturais da educação brasileira, como temas relacionados à valorização docente, formação de professores e infraestrutura. No contexto do campo, esses problemas se acentuam na oferta de escolas isoladas das residências das famílias. O documento denuncia as condições precárias nas quais jovens e crianças chegam a passar de 3 ou 4 horas, por dia, em transporte para conseguir acessar a escola.

Com relação às especificidades da Educação do Campo, o material apresenta a necessidade de adequação dos calendários, currículos, materiais e processos pedagógicos à realidade do campo. Além disso, cita experiências populares que têm desenvolvido acúmulos com relação a essas demandas, a exemplo das Escolas-Família Agrícola, do Movimento de Educação de Base (MAB) e das Escolas de assentamento e acampamento do MST.

A contextualização desse processo de construção da Educação do Campo é fundamental para compreender quais as principais questões que orientam a construção do Movimento por uma Educação do Campo, bem como observar as prioridades impostas pela própria realidade brasileira a época. Um cenário em que as populações do campo estavam confinadas a se encaixar como parte da engrenagem reprodutora do capitalismo. Contudo, é importante também observar de que forma os acúmulos dos movimentos sociais autônomos se encontram com as diferentes perspectivas reunidas na construção da Educação do Campo, especialmente as propostas que têm origem em orientações neoliberais, tais quais as apresentadas pelos organismos internacionais.

O texto preparatório apresenta duas condições: a concepção de Educação do Campo deve estar atrelada à construção de um novo projeto de desenvolvimento nacional e com um novo projeto de desenvolvimento do campo. Além disso, deve fortalecer a identidade cultural das diversas populações camponesas; universalizar o acesso à educação; promover processos de gestão democrática nos sistemas escolar; contribuir com a inovação de estruturas, pesquisas, materiais, currículos e processos formativos.

As questões apresentadas no texto preparatório apontam para o horizonte pretendido no contexto da construção da Conferência Nacional Por uma Educação do Campo. Esse espaço ampliou as discussões do MST, incorporando um número maior de intelectuais, movimentos sociais, instituições e, inclusive, dos já mencionados organismos internacionais. Contudo, o próprio documento, destaca a

lacuna ainda existente no que diz respeito à construção de uma pedagogia que possa condensar toda essa complexa discussão de uma proposta de concepção teórica para a Educação do campo:

Atualmente, existe um quase vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas o parâmetro é o das escolas urbanas. Não é do nosso interesse a cópia de modelos, importados de escolas que não contribuem para a compreensão de nossa realidade; queremos o direito a cultivar nossa própria identidade, para ter condições reais de intercâmbio e de participação na discussão da educação brasileira como um todo (Fernandes; Cerioli; Caldart; 1998, p.33)

Ainda que apresente essa lacuna, o texto preparatório deixa algumas pistas acerca de determinadas concepções de educação que possam nortear a construção teórica da Educação do Campo:

Concordamos com a tendência pedagógica que critica a ênfase da escola na simples memorização de informações desarticuladas, afirmando a importância do aprender a aprender, o que significa aprender a transformar informações em conhecimentos ou em posturas diante de determinadas situações da vida (Fernandes; Cerioli; Caldart, 1998, p.38).

Destaca-se aqui a menção ao lema aprender a aprender que deriva das perspectivas pedagógicas apresentadas pelos organismos internacionais. Tal perspectiva, cumpre o papel de adequar a formulação pedagógica contemporânea às adequações necessárias à mundialização do capitalismo (Duarte, 2010).

Apesar de não haver aprofundamento sobre nenhum desses termos ou referências no texto preparatório, é importante o movimento de reflexão acerca dessas inferências no sentido de buscar compreender os fundamentos teóricos que organizam esse processo de construção de uma perspectiva de educação que se pretende emancipatória. Nesse sentido, parece contraditório evocar em um mesmo arco de referências bibliográficas referências que remontam a Paulo Freire, como a Pedagogia da Autonomia, ao lado de referências que estão associadas a perspectivas pós-modernas que se alinham com os ideais neoliberais que propõem uma formação para o mercado.

Esse importante movimento de crítica teórica às perspectivas associadas ao lema “aprender a aprender” será apresentado pelo próprio movimento de Educação do Campo em 2011 conforme se verá adiante na subseção 4.2.1.

Fruto do debate da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo em 1998, é construído o documento Desafios e Propostas de Ação, que sintetiza a discussão realizada nesse espaço em torno dos temas que foram apresentados no

texto preparatório, reafirmando suas perspectivas. Dessa forma, esse material propõe a disputa da agenda política nacional em torno da construção da Educação do Campo e de um Projeto Popular para o Brasil. Além disso, faz um chamamento a uma articulação mais orgânica dos movimentos em seus respectivos estados, incorporando, além das pautas específicas da Educação do Campo, outros calendários de lutas dos mais diversos movimentos sociais.

No documento *Desafios e Propostas de Ação* (Conferência Nacional por uma Educação do Campo, 1998), é ressaltada a importância da construção de um segundo seminário, que possa avançar para o acolhimento de representantes das secretarias de educação. Uma das orientações desse material é para a negociação com o Governo Federal para criação de projetos semelhantes ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

O material aponta também para a necessidade de maior espaço para as discussões dos grupos temáticos, demanda que pode ser consequência de que esse espaço não avançou em determinadas discussões ou as fez de maneira mais acelerada. Um outro aspecto interessante de ser abordado é o compromisso de “ter como referência, na construção do projeto pedagógico, pedagogias libertadoras como a de Paulo Freire” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 83). Esse aspecto é importante de ser pontuado já que apresenta uma afirmação de referencial teórico para a formulação teórica do movimento por uma Educação do Campo.

Um último material produzido a partir da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo trata do Compromissos e Desafios. Nesse material, bastante sintético, está resumida em 10 pontos as discussões consensualizadas na conferência em 10 pontos:

1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional;
2. Propor e viver novos valores culturais;
3. Valorizar as culturas do campo;
4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo.;
5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização;
6. Formar educadoras e educadores do campo;
7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo;
8. Envolver as comunidades neste processo;
9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo;
10. Implementar as propostas de ação desta conferência. (Santos *et al.*, 2020, p. 95).

Seguindo a tendência de fortalecimento da capacidade de articulação do Movimento por uma Educação do Campo, em 1999 CNBB, MST, UNB, UNICEF e UNESCO mobilizam a construção do Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo:

Neste seminário, estávamos representando 19 Unidades da Federação e o Distrito Federal. Estávamos em nome dos movimentos sociais populares do campo, das universidades, de órgãos governamentais (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera e Secretarias de Educação), organismos de igrejas (CNBB, CPT, PJR), representantes dos trabalhadores em educação (CNTE e sindicatos estaduais), e entidades de educação no campo (EFA's). Tivemos, também, a presença e a interlocução dos companheiros Plínio de Arruda Sampaio, Gaudêncio Frigotto e Miguel Gonzalez Arroyo. Foi um encontro de educadoras e educadores com diferentes práticas e ideias, mas com uma causa comum: o ser humano do campo. (Santos et al., 2020, p. 99).

Ao manter a capacidade de mobilização e ampliar a articulação juntamente aos representantes dos poderes, o seminário projeta a possibilidade de avanços rumo à implementação de políticas públicas que tomem por base os desafios e propostas de ações construídos pelo movimento. Além disso, estreitam a relação com o PRONERA, programa do Governo Federal que, nesse contexto, realiza as principais ações de política pública direcionada à educação para as populações assentadas.

Naquele momento, nota-se que o movimento por uma Educação do Campo utiliza a tática de fortalecer as articulações institucionais que possibilitem materializar propostas através de políticas públicas e obter respaldo através de avanços normativos. Contudo, a concepção de Educação do Campo em construção passa também a incorporar as perspectivas teóricas propostas pelos organismos internacionais através do multiculturalismo e do lema aprender a aprender. Referências em Paulo Freire e na Educação Popular são apresentadas nos materiais como se fossem bandeiras a serem defendidas, sem o aprofundamento necessário que indique quais pressupostos de tais referenciais teóricos se apoia a proposta de Educação do campo em Construção.

Na reflexão aqui proposta, tal falta de coerência ou clareza teórica abre margem para leituras bastante abrangentes acerca do que seja a Educação do Campo, podendo ser inseridas nessa amplitude desde orientações mais próximas a pedagogias ligadas aos movimentos sociais como a Educação Popular como orientações alinhadas a perspectivas neoliberais de esvaziamento científico e precarização do conhecimento. Cabe destacar que as perspectivas pós-modernas de esvaziamento científico do cotidiano escolar, de cunho multicultural e relativista tem conquistado hegemonia no contexto da educação brasileira (Malanchen, 2016).

A ausência de uma enfática defesa dos conhecimentos científicos nesses primeiros documentos de construção da Educação do Campo revela uma

aproximação com as referências teóricas hegemônicas na educação atualmente. A Teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica trazem importantes contribuições para a formulação da crítica do esvaziamento científico do cotidiano escolar.

A apropriação dos bens materiais pela elite da sociedade se reflete na concentração da cultura intelectual, fato que deixa a margem desse processo as parcelas da classe trabalhadora explorada, especialmente do campo (Leontiev, 2004a). Ao se deixar de ressaltar a importância dos conhecimentos historicamente sistematizados no cotidiano escolar, deslocando a centralidade da aprendizagem para os conhecimentos do cotidiano, perde-se o horizonte da função específica do trabalho escolar de fornecer acesso aos acúmulos culturais desenvolvidos pela humanidade.

Nesse sentido, ressaltar o papel específico da escola é também lutar contra a desigualdade de acesso ao conhecimento e a possibilidades de desenvolvimento intelectual dos indivíduos:

a escola, em nossa sociedade é, a princípio, a instituição mais organizada para transmitir o conhecimento, ela pode provocar o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos a partir da apropriação da cultura acumulada. Quando a escola se propõe a conduzir o aluno ao pensamento conceitual, possibilita maiores condições para o conhecimento da realidade objetiva (Malanchen, 2016, p.115).

Para as populações do campo, o acesso ao conhecimento sistematizado através da escola pode ser o único meio de acesso a esses tipos de conhecimento. Buscar o enfoque da escola no trabalho com conhecimentos sistematizados é uma forma de contrapor as teorias contemporâneas que têm foco no pragmatismo e no espontaneísmo e que são direcionadas a conhecimentos diretamente relacionados ao cotidiano imediatamente vivido (Malanchen, 2016).

A Educação do Campo, no seu processo inicial de construção, incorporou acolheu organizações, a exemplo dos organismos internacionais, que não necessariamente estão comprometidos com a construção de uma educação de caráter emancipatório. Tal ampliação, se por um lado permitiu a construção de um maior poder de intervenção na sociedade, por outro lado incorporou no seu arco de referências teóricas perspectivas que entram em contradição com a proposta de uma educação emancipatória.

Apesar da nossa perspectiva apontar consequências negativas para a construção de uma concepção emancipatória de Educação do Campo, é possível

que seja atribuída a essa ampliação de poder de diálogo do movimento por uma Educação do Campo várias das conquistas em termos de normatizações e políticas públicas nos anos seguintes. A existência de diversas políticas públicas direcionadas a Educação do Campo será uma realidade que analisaremos a seguir na tentativa de compreender os aspectos emancipatórios e/ou conciliatórios que as caracterizam.

4.1.2 Conquistas e contradições: Os primeiros processos de institucionalização de políticas públicas e normatizações para a Educação do Campo

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), surge durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1998, e é direcionado especialmente para dar conta do alto índice de analfabetismo da população de assentados da Reforma Agrária. O documento chamado Manual de Operações (Brasil, 2001), passa a incluir um breve histórico dos encontros nacionais que constituíram o Movimento por uma Educação do Campo, bem como sua denúncia da ausência de políticas públicas no Plano Nacional de Educação para as populações do Campo. Nesse mesmo histórico é apresentada a articulação de diversas universidades em torno da construção de propostas que avançassem para a solução do alto índice de analfabetismo para as populações assentadas.

O objetivo geral do PRONERA, portanto, seria:

Fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento da Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para o desenvolvimento rural sustentável (Brasil, 2001, p. 7).

Importante destacar que essa proposta de contribuir para o desenvolvimento rural sustentável incluiria uma articulação de escolarização com a formação técnico-profissional. Nesse contexto, o PRONERA indica propor ações de educação articuladas com as demandas dos movimentos sociais, que acolhe os sujeitos dos assentamentos no processo pedagógico a partir de um processo de formação que os incorpora como agentes multiplicadores da proposta.

Por ser um programa construído em articulação com instituições públicas de ensino superior, esse programa permite que seja notado em seus documentos algumas orientações teórico-metodológicas possivelmente advindas dessa

articulação. É o caso do direcionamento para o trabalho interdisciplinar e para a participação ativa do aluno através de situações problema e temas geradores que, no Manual de Operações do PRONERA são apresentados como princípios orientadores de uma educação popular.

A abrangência e o relativo êxito que essa política pública direcionada à demanda encampada pelo Movimento por uma Educação do Campo é possível de notar em diversas pesquisas. Com mais de 200 mil estudantes de assentamentos sendo atendidos entre 1998 e 2011, embora grande parte de suas ações tenham sido direcionadas a erradicação do analfabetismo, o PRONERA atendeu estudantes nos mais diversos níveis de educação (Santos, 2020).

Além do desdobramento dessa política pública implicar na criação de cursos de graduação e pós-graduação direcionados à população do campo, suas ações foram objetos de mais 300 teses e dissertações, contribuindo para a ampliação do trabalho acadêmico sobre o tema da Educação do Campo (Santos, 2020), com mais de 500 milhões de reais de investimento nesse período, o PRONERA se coloca como primeira e mais importante política pública direcionada a Educação do Campo (Santos, 2020).

A proposta direcionada à população do campo se diferencia de outras políticas e coloca para o movimento a possibilidade do “reconhecimento de que o PRONERA é uma referência para a Educação do Campo em âmbito nacional e para o fortalecimento da educação pública brasileira” (Santos *et al.*, 2020. p. 240).

Em 2002, cerca de cinco anos após o ENERA e o início das mobilizações por uma Educação do Campo, pela primeira vez, pode-se notar a presença de normatizações que tratem especificamente da educação para populações do campo, incorporando algumas das perspectivas apresentadas pelo Movimento por uma Educação do Campo.

Ainda que não seja utilizado o termo Educação do Campo na Resolução CNE/CEB 1 (Brasil, 2002), que define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a normatização de diversas bandeiras do movimento passa a fazer parte do contexto da sociedade brasileira em início do século XXI.

Nesse documento, é afirmada a responsabilidade dos sistemas de ensino em regulamentar estratégias específicas de universalização do acesso, elaboração de propostas pedagógicas democráticas, que contemplem a diversidade do campo e direcionadas ao desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente

correto. É também atribuída aos sistemas de ensino a responsabilidade de desenvolver políticas públicas de formação inicial e continuada para qualificação do trabalho docente nas Escolas do Campo.

Na resolução, também é apresentado alguns componentes a serem considerados no que diz respeito a necessidades específicas de financiamento das Escolas do Campo. Tais questões estão relacionadas à precariedade de Infraestrutura, materiais, formação, valorização docente, acesso, dentre outros.

Após esses primeiros avanços no que diz respeito à política pública com o PRONERA e com relação aos avanços normativos com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, abre-se um novo cenário. Aos finais de 2002, é possível concluir que estaria desenhado um novo horizonte para o Movimento por uma Educação do Campo, especialmente com a eleição para a Presidência da República de Luiz Inácio Lula da Silva, candidato da esquerda pelo Partido dos Trabalhadores. Contudo, é importante refletir de que forma a concepção de Educação do Campo amadurece seus referenciais teóricos, permeados não somente por orientações emancipatórias advindas dos movimentos sociais, mas também por orientações propostas pelos organismos internacionais. Cabe lembrar que a UNESCO e UNICEF têm feito parte das articulações pela construção da Educação do campo desde o período posterior ao manifesto do Encontro Nacional de Educadores Pela Reforma Agrária em 1997.

Esses organismos internacionais, na história recente, têm apresentado uma perspectiva conciliatória para a pauta da diversidade, desconsiderando os conflitos estruturais de nossa sociedade enraizados nas relações de classe (Carvalho, Faustino, 2015). Além disso, os mesmos organismos têm contribuído para o avanço de perspectivas pedagógicas de cunho multicultural e relativista que enfraquecem o papel da ciência no cotidiano escolar e precarizam o acesso da população mais pobre aos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade e influenciado as reformas educacionais recentes no Brasil (Malanchen 2016). Portanto, além de ressaltar os possíveis avanços no que diz respeito às normatizações e políticas públicas relacionadas à Educação do Campo, é importante compreender de que forma tem sido construída a incipiente concepção de Educação do Campo, bem como o grau de autonomia dos movimentos sociais e intelectuais que fazem parte desse processo em um contexto de governo de esquerda.

Acreditamos que a consideração desses elementos é ponto importante para a compreensão da realidade atual de vulnerabilidade da Educação do Campo, especialmente em um contexto recente de ofensiva neoliberal à educação brasileira, intensificado a partir do Golpe parlamentar de 2016, que retira a presidenta democraticamente eleita Dilma Rousseff do poder. Para a Educação do Campo, a vulnerabilidade aqui referida se apresenta na estagnação dos avanços normativos e na retirada de verbas das políticas públicas destinadas a Educação do Campo.

4.1.3 Propostas de Ação Para o Novo Governo e consolidação de princípios pedagógicos orientadores

O século XXI começa com um horizonte de esperanças para o Movimento da Educação do Campo. Esse momento político é marcado pela eleição de Lula e a possibilidade de maior articulação dos movimentos sociais em prol de políticas públicas direcionadas à classe trabalhadora.

Antes do Início do mandato do novo Governo, é construído pelo movimento mais um espaço de articulação o Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado em Brasília, em 2002. O seminário contou com a participação de representantes dos movimentos sociais, das universidades, dos órgãos dos governos municipais, estaduais e federal e de diversas outras entidades. Com o subtítulo Propostas de Ação para o Novo Governo, o texto Políticas Públicas e Identidade Política e Pedagógica das Escolas do Campo apresenta uma série de propostas para a construção da Educação do Campo no Brasil.

As propostas apresentadas estão relacionadas à implementação de um programa de formação para os educadores do campo; ampliação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo; garantia de acesso de qualidade à educação básica no campo, inclusive com formação técnica; políticas de valorização docente e realização de concursos públicos para professores do campo; edição de materiais didático-pedagógicos específicos; investimento em infra-estrutura; incentivo à pesquisa, implementação das Diretrizes Operacionais propostas na Resolução CNE/CEB 1 (Brasil, 2002), criação de Coordenação da Educação do Campo; definição mais precisa das atribuições dos sistemas de ensino; ampliação do PRONERA.

No documento que apresenta as propostas, encontramos novamente pistas dos referenciais teóricos que são defendidos como inspiração para a construção de uma concepção de educação articuladas com os interesses dos povos do campo:

Quando dizemos Por uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da educação popular e da pedagogia do oprimido (Santos *et al*, 2020, p. 103).

Nesse trecho, vê-se claramente referência à Educação Popular e à Pedagogia do Oprimido, referências importantes para o debate da educação brasileira. Contudo, ainda que, vez ou outra, apareça alguma relação às bases teóricas que estão sendo articuladas para formação da concepção da Educação do Campo, tais referências são feitas de forma muito superficial, não sendo possível analisar ao certo em que medida são, de fato, partilhadas pelo conjunto da articulação entre movimentos, entidades, instituições e órgãos de governo.

As bandeiras apresentadas como pauta ao Governo Lula terão nova oportunidade de serem mais bem articuladas por ocasião da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizado em 2004. Será a partir da análise desses documentos que passamos a ter informações mais perceptíveis da concepção de Educação do Campo que estava sendo construída.

As bandeiras e pautas historicamente apresentadas pelos movimentos sociais se mantém, a participação instâncias governamentais ocorridas nesse espaço, possibilitam maior articulação e formulação de políticas públicas que estarão em pauta nos anos seguintes. Contudo, começa a ser possível de notar a presença de alguns princípios que se orientam para o enfrentamento as políticas neoliberais de formação para o mercado e outros que se orientam para o acolhimento da diversidade no processo pedagógico.

O texto base da II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo busca marcar uma diferenciação com as perspectivas compensatórias que conformam a população camponesa em sua condição de exploração. Busca se diferenciar também das políticas públicas voltadas para os interesses privados demarcando claramente ser contrário à perspectiva de formação técnica para atendimento dos interesses do agronegócio.

A diversidade de formas de reprodução da vida em sociedade, produzidas pelas populações camponesas, aparece como algo a ser respeitado no contexto da construção das políticas públicas. Contudo, tal perspectiva, da maneira como vai ser apresentada no texto base da conferência, ora vai embasar a criação de estratégias de políticas específicas para garantia de direitos universais, ora caminhará para a proposição de processos bastante específicos no que diz respeito à construção de uma concepção de educação que incorpore a diversidade.

No trecho abaixo, pode-se notar como a diversidade mobiliza a proposição de políticas que visam garantir a universalidade dos direitos:

De que sujeitos de políticas públicas fala esta conferência? Dos indivíduos, das famílias trabalhadoras e dos diversos povos que vivem e produzem na diversidade de formas de produção e de vida no e do campo. Esta conferência fala de direitos sociais, humanos, conseqüentemente, universais, a ser garantidos com políticas universais. Políticas que garantam a universalização do direito à educação. Essa dimensão universal do direito à educação exigirá políticas públicas para os campos pautadas nos princípios de igualdade, de correção afirmativa das desigualdades acumuladas ao longo de nossa história. Políticas, portanto, com caráter afirmativo para enfrentamento das históricas desigualdades existentes no campo (Santos *et al.*, 2020, p. 159).

No trecho selecionado, fica claro como a utilização do conceito de diversidade é utilizado para garantia de direitos universais. Nesse sentido, as políticas de infraestrutura, de acesso e permanência na educação em todos os níveis, de formação inicial e continuada contribuiriam para a redução da desigualdade no que diz respeito à universalização do direito à educação.

O incentivo a pesquisas para que incorporassem as questões da Educação do Campo na formação de todas as licenciaturas proporcionariam também a possibilidade de processos formativos que resultassem em uma qualificação docente para o contexto de toda a educação brasileira. Obviamente, tais políticas, deveriam estar associadas a um projeto de desenvolvimento para o campo, assim como um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil, todas essas bandeiras históricas do Movimento por uma Educação do Campo.

A partir da II Conferência Nacional para a Educação do Campo, é acentuada uma abordagem que direciona para o currículo as questões relacionadas a diversidade. As experiências dos movimentos sociais são evocadas como referências de construção de processos pedagógicos alternativos, que partam a partir das demandas das comunidades.

A proposta de construção de matrizes curriculares baseadas nas experiências dos movimentos sociais precisa ser fruto de um processo sistematizado que leve em consideração não somente os conhecimentos frutos da experiência direta dos movimentos sociais, mas também a própria produção histórica de conhecimentos já elaborados pela humanidade. Essa construção sistematizada de uma concepção de Educação do campo é necessária para que seja garantido a universalidade do direito igualitário de acesso à Educação anunciados na citação anteriormente mencionada.

Nesse sentido, da forma como é apresentada no texto base, parece paradoxal a ideia de que o princípio da igualdade para a construção de políticas públicas que garantam a universalização dos direitos possa se relacionar com a perspectiva de incorporação da diversidade nos processos presente no texto base da II Conferência por uma Educação do Campo:

É preciso que as universidades compreendam que a formação e qualificação dos sujeitos do campo são diferentes, porque ela tem que partir de outro modelo de desenvolvimento do campo, que tenha como princípio uma realidade heterogênea e multicultural, que possui formas de produção de existência humana diferenciadas. Na medida em que há valores e culturas produzidas diferentemente, a formação não pode ser igual para todos e todas e, se hoje já existe uma política de formação no campo e com quem já está no campo, devemos priorizar uma política específica que fortaleça o campo com os seus sujeitos. Isso não quer dizer que pessoas da cidade não possam ser formadas na cidade para ir para o campo, pelo contrário, mas se existe pessoas no campo, se o campo está vivo, precisamos priorizá-los. O que não pretendemos é criar políticas que esvaziem o campo (Santos *et al.*, 2020, p. 183).

A importância dessa observação não se faz tanto pela força que um currículo construído a partir das experiências de educação dos movimentos sociais possa ter. Não está em questão a experiência histórica dos movimentos sociais, mas a completa ausência da defesa dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade como elementos relevantes para a concepção de Educação do Campo apresentada nesse material.

A partir do início do século XXI no Brasil, a política de formação específica para a Educação do Campo passou a ganhar força. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), direcionou investimento para a criação de graduações específicas para o trabalho em Escolas do Campo. Contudo, as formações para docência das graduações fomentadas pelo PROCAMPO têm adotado uma perspectiva de diversidade próxima a que os Organismos Internacionais como UNICEF E UNESCO têm proposto

(Santos, 2011). O multiculturalismo fomentado por tal perspectiva compreende os principais problemas vivenciados pela humanidade a partir de soluções relacionadas a partir da inclusão e do respeito à diversidade cultural, ocultando questões socioeconômicas como os conflitos de classe (Carvalho; Faustino, 2015).

A perspectiva multicultural propõe uma concepção de educação que não incorpora a necessidade de superação do capitalismo. Além disso, sua compreensão de diversidade tem promovido na educação brasileira uma orientação de educação pouco afeita aos conhecimentos científicos que passam a serem vistos como obstáculos à incorporação das identidades e diferenças no cotidiano escolar (Malanchen, 2016).

Dessa forma, a bandeira da universalização do direito a educação, anunciada no texto base da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, se enfraquece na medida em que as perspectivas multiculturais vão se fortalecendo no processo de construção da concepção da Educação do Campo.

O texto base da II Conferência apresenta diversas proposições relacionadas à políticas públicas, quando em comparação com o texto preparatório da I conferência. Contudo, uma característica importante que se nota é a ausência de análise de conjuntura, presente no primeiro material, que permitiu o aprofundamento determinadas reflexões com relação ao problema da desigualdade brasileira.

Outro ponto diz respeito ao abandono da apresentação das referências teóricas no segundo material, aspecto que caracterizou o primeiro material e o localizou no debate científico sobre a educação e a sociedade brasileira.

Dessa forma, há uma estagnação no processo de construção sistematizada de uma concepção para a Educação do Campo, o que, por sua vez, indica uma menor importância dada ao debate científico, tanto para o desenvolvimento da concepção como com relação a importância para a construção das propostas pedagógicas.

Observar essas condições é um importante movimento no sentido de compreender como, a partir dos documentos, é possível observar o processo de construção da concepção de Educação do Campo que, apesar de reafirmarem bandeiras históricas como a universalização do acesso à educação e a superação da sociedade capitalista, passam a incorporar referenciais teóricos como o multiculturalismo que vão contra tais propósitos.

4.1.4 Políticas Públicas e Legislação na primeira década da Educação do Campo: onde estão os movimentos sociais?

Os mandatos presidenciais dos Governos do Presidente Lula marcam a multiplicações de ações relacionadas a educação para a população do campo. Além da continuidade do PRONERA, em 2004, é implementado o Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO).

O PRONACAMPO tinha como público-alvo as famílias assentadas em projetos de Reforma Agrária e áreas de agricultura familiar. Seus objetivos estavam relacionados à formação e ações de assistência técnica para o desenvolvimento sustentável das comunidades atendidas, incorporando conhecimentos tradicionais e científicos no processo de forma democrática e participativa. O PRONACAMPO é desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e organizado através de convênios universidades públicas ou com Fundações que tiverem relações de pesquisa ou extensão com estas universidades (MDA, 2004).

É importante notar que, assim como o PRONERA, o PRONACAMPO não é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC). Essa observação é importante no sentido de compreender que, no acúmulo da experiência em políticas públicas direcionadas à Educação do Campo, o principal órgão responsável pela educação no Brasil novamente não é o protagonista.

Ainda que na Norma de Execução do PRONACAMPO, seja previsto o convite ao MEC para integrar a Comissão Nacional de Formação e Qualificação Profissional para a Assistência Técnica e Extensão Rural, tal qual os convites feitos ao Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério de Ciência e Tecnologia, a incorporação do MEC como coadjuvante dessas políticas públicas pode ser um indício de que tais construções não compõem uma construção articulada a um projeto de educação nacional.

A comissão seria responsável por emitir pareceres, coordenar as atividades e desenvolver as metodologias e pressupostos teóricos do programa. Se tratando de um dos princípios da Educação do Campo uma educação que contribua para o desenvolvimento do campo, a perspectiva de articulação entre diferentes ministérios é um indicativo de avanços nesse propósito. O Ministério do Desenvolvimento Agrário, também responsável principal pelas ações do PRONERA, traz a possibilidade de que o PRONACAMPO herde a experiência desse programa na

incorporação das comunidades e dos movimentos nos processos do desenvolvimento da proposta. Contudo, fica a questão a respeito de como as experiências acumuladas pelo MDA estão em diálogo ou são incorporadas nas perspectivas do MEC para a Educação do Campo.

Tais questões são importantes para uma reflexão sobre a trajetória da Educação do Campo no desenvolvimento de sua concepção, na medida em que esta é influenciada pelos avanços práticos de suas políticas públicas, assim como pelos posicionamentos dos movimentos sociais e pelas formulações teóricas.

Cabe, porém, ainda com relação ao PRONACAMPO, destacar alguns pré-requisitos para participação das instituições QUE poderão firmar convênio com o MDA, o que, por sua vez, indicam certos princípios que estão de acordo com perspectivas construídas pelo Movimento por uma Educação do Campo no contexto apresentado:

as universidades devem ser públicas e possuírem experiências de extensão e/ou pesquisa na Reforma Agrária e na Agricultura Familiar; ofertar nos currículos dos cursos disciplinas com conteúdos direcionados para a discussão do desenvolvimento do campo, da Agricultura Familiar e da Reforma Agrária, tais como: (Antropologia e Sociologia Rural, Educação do Campo, Extensão Rural, Desenvolvimento de Comunidades...) necessários à promoção do Desenvolvimento Territorial Sustentável (SANTOS *et al.*, 2020, p. 213).

Além disso, é importante observar que a perspectiva do PRONACAMPO acerca da diversidade do campo também se dá através do direcionamento curricular para a apropriação dos conhecimentos científicos e do acúmulo acadêmico acerca das realidades do campo, além da formação em diferentes níveis acadêmicos, inclusive especializações (SANTOS *et al.*, 2020).

O critério de vincular apenas universidades públicas com experiência nas ações desejadas afasta a perspectiva do PRONACAMPO de que interesses privatistas sejam manifestados através de instituições vinculadas ao empresariado. Contudo, tal aspecto não inviabilizou que fossem incorporados os pressupostos do capital na implementação prática da proposta, já que sua “ênfase está em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação de mão-de-obra para o agronegócio e em diminuir os focos de conflitos com os camponeses” (SANTOS *et al.*, 2020, p. 347-348). Tal condição representa mais um desafio no que diz respeito à concepção de Educação do Campo e está vinculada também ao contexto geral da educação no Brasil, permeadas por reformas direcionadas a

ajustar a escola às demandas do mercado, ou seja, aos interesses hegemônicos de manutenção das condições de acumulação de capital (Malanchen, 2016, p.3).

A primeira década dos anos 2000 se encerra para a Educação do Campo juntamente com o segundo mandato do Governo Lula. Nesse contexto, além da continuação de programas com o PRONERA e PRONACAMPO, e da conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), insere-se mais dois marcos normativos importantes: A Resolução nº 2 (Brasil, 2008) e o Decreto nº 7.352 (Brasil, 2010).

Essas duas últimas normatizações institucionalizam a utilização do Conceito de Educação do campo e demarcam abrangências, atribuições e responsabilidades no que diz respeito à consolidação das políticas públicas para a Educação do Campo.

A resolução CEB/CNE nº2 (Brasil, 2008) estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. A normatização atribui responsabilidades aos diferentes sistemas de ensino com relação a uma série de questões estruturais, bem como sobre as diferentes etapas da Educação Básica e as relações com as outras modalidades de ensino, a exemplo da Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos.

O Decreto n 7.352 (Brasil, 2010), além de dispor sobre o PRONERA, versa também sobre a política de Educação do Campo. Esse decreto institucionaliza a definição de Educação do Campo e de Populações do Campo, bem como de Escola do Campo.

As normatizações citadas demarcam melhores possibilidades de utilização dos instrumentos jurídicos para garantia de direitos às mais diversas populações do campo definidas nesse decreto. Tais especificações não estavam bem delimitadas por ocasião da publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) e dificultava a garantia de acesso as políticas públicas.

No encerramento da década, ocorre um processo importante de articulação que altera qualitativamente a relação entre os movimentos sociais e instituições envolvidas na construção da Educação do Campo e o Governo Federal. Em meados de 2010, é criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

Se, por um lado, é possível de considerar positiva a institucionalização das políticas públicas para a Educação do Campo através dos programas e das alterações normativas já citadas nesse estudo, por outro lado, a criação do FONEC indica a necessidade de uma articulação mais autônoma no que diz respeito à avaliação desse processo e à própria construção da Educação do Campo.

A análise das perspectivas apresentadas pelo FONEC, será importante para compreender o balanço dos movimentos sociais e demais instituições comprometidas com os princípios históricos da Educação do Campo em seu processo de constituição enquanto modalidade da educação.

4.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DE OFENSIVAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

Com o fim segundo mandato do Governo Lula e, a partir da criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), é possível identificar uma nova condição no que diz respeito à relação dos movimentos sociais por uma Educação do Campo com o Governo Federal.

A institucionalização da Educação do campo através de legislações e políticas públicas marcam uma mudança no que diz respeito ao acesso à educação para as populações do campo. Contudo, os movimentos e entidades organizados em torno do FONEC, passam não somente a fazer balanços positivos acerca dos pontos a serem ressaltados nesse processo, como também passam a fazer análises críticas mais duras em relação as perspectivas que se apresentam para a Educação do Campo.

A argumentação que sustenta a necessidade de criação do FONEC, apresentada através da Carta Compromisso pela criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), elenca problemas importantes a serem considerados para um balanço sobre a consolidação da Educação do Campo como modalidade da Educação Básica.

Dentre os principais apontamentos, destacamos as seguintes questões:

- os projetos históricos em disputa do campo e os altos índices de desigualdades sociais no campo;
- a necessidade de uma articulação nacional em favor do campo e da educação frente ao avanço do agronegócio e a criminalização dos movimentos sociais;
- a continuidade no fechamento das escolas do campo; a política de transporte escolar do espaço rural para as sedes dos municípios e a política de nucleação à revelia das comunidades;

- permanência das condições de infraestrutura inadequada para o funcionamento das escolas;
- a não implementação e regularização das Diretrizes da Educação do Campo pelos municípios;
- descaracterização do protagonismo dos movimentos sociais nas políticas e nos programas de Educação do Campo;
- a não concretização do regime de colaboração entre os entes federados;
- o não reconhecimento pelo poder público do direito a uma educação diferenciada;
- a formatação de políticas e programas não estruturantes implantadas pelo MEC;
- a falta de articulação nacional nos últimos anos em torno de debate e de ações coletivas dos movimentos sociais e sindicais em relação à Educação do Campo. (Santos *et al.*, 2020, p. 260).

É importante notar que as questões apresentadas na Carta Compromisso compõem um conjunto de elementos bastante sensíveis no que diz respeito as pautas defendidas historicamente pela Educação do Campo. Mesmo com a implementação de programas como o PRONERA e o PRONACAMPO, as precariedades apresentadas com relação a condições estruturais e pedagógicas permanecem inviabilizando a consolidação da Educação do Campo, bem como ao acesso aos direitos garantidos nas recentes legislações.

Nesse sentido, é importante refletir sobre qual impacto a concentração desses programas no Ministério do Desenvolvimento Agrário contribuiu para um afastamento das perspectivas implementadas pelo Ministério da Educação no que diz respeito as políticas públicas.

Além disso, os documentos construídos pelo FONEC indicaram uma preocupação com a avaliação crítica das propostas do governo federal para a Educação do Campo, marcando uma crítica ativa às políticas públicas, quadro diferente do que vinha sendo apresentado pelos movimentos sociais na primeira década do século XXI.

De alguma forma, é possível pensar que essa atuação ativa na formulação de críticas não ocorreu devido a uma atuação menos independente dos movimentos sociais em relação ao Governo Federal, o que, de certa forma, pode ter impedido a identificação e análise crítica de determinadas abordagens que estavam sendo propostas nas políticas públicas construídas.

4.2.1 FONEC: Autonomia ou Ruptura?

Com o início do mandato de Dilma Rousseff para a Presidência da República, terceiro mandato do Partido dos Trabalhadores para o Governo Federal, há uma clara mudança na relação dos movimentos sociais da Educação do Campo, agora reunidos em torno do FONEC.

A postura de aliança com os diversos setores da sociedade brasileira em torno de um projeto comum para a Educação do Campo cede lugar a um processo orientado para balanços mais rigorosos com relação às perspectivas da educação apresentadas pelos governos do PT.

Entre 2011 e 2012, primeiros dois anos de mandato da Presidenta Dilma, são emitidos três importantes documentos assinados pelo FONEC. Se o documento da Carta Compromisso de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo tratava de uma apresentação da necessidade de uma maior articulação autônoma entre os variados movimentos, organizações e instituições que passam a compor o FONEC, os três documentos seguintes marcam um posicionamento crítico em relação às perspectivas do Governo Federal para a Educação do Campo.

A Nota Técnica do FONEC sobre o Programa Escola Ativa; a Nota técnica sobre o Programa PROJOVEM-Campo; e Notas para análise do momento atual da Educação do Campo retomam características importantes presentes no contexto da Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizada em 1998.

Assim, as análises de conjuntura passam novamente a fazer parte dos materiais publicizados, aprofundando a relação entre os princípios e propostas defendidos com a compreensão do momento histórico vivido pela sociedade brasileira, especialmente no que diz respeito a seus aspectos socioeconômicos.

Além disso, é retomada nesses três materiais a preocupação com a referência teórica que embasam as reflexões. Dessa forma, uma característica importante desses documentos é referenciar em que autores estão embasadas diversas das análises, reflexões e/ou propostas. Tais características são importantes e sinalizam a importância do pensamento científico como conhecimento relevante para a elaboração das concepções da Educação do Campo.

A preocupação com a análise de conjuntura, localiza o contexto político em que os documentos são elaborados, inserindo a discussão da pauta da Educação do Campo no cenário das questões socioeconômicas vividas pela sociedade brasileira.

A Nota Técnica do FONEC sobre o Programa Escola Ativa, desenvolvido pelo MEC e destinado as escolas multisseriadas localizadas em zona rural, o denuncia

como instrumento de continuidade das perspectivas neoliberais propostas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial. Sendo criação do Governo Fernando Henrique Cardoso, a continuidade do referido programa, inclusive no que diz respeito a suas perspectivas teóricas, é alvo de denúncia na nota técnica.

Uma série de elementos de precarização da educação são elencados na nota, que também denuncia o atraso no cumprimento de prazos estipulados pelo próprio programa, nos repasses e na entrega de materiais. Os materiais didáticos apresentariam defeitos e erros conceituais, bem como rebaixamento dos conteúdos, comprometendo a aprendizagem.

Além disso, as referências conceituais do programa são questionadas na nota, que identifica as referidas influências teóricas, denunciando também seu grau de afastamento com as perspectivas emancipatórias para a educação. Dessa forma, são identificadas as referências:

Liberalismo, Escola Nova (John Dewey), Construtivismo (Piaget) expressas nas formulações da UNESCO com as teses pós-modernas, dos quatro pilares da educação, entre os quais o “aprender a aprender”. Estas teses vêm influenciando a educação no Brasil desde a década de 1920 e têm merecido severas críticas, entre as quais destaca-se a formulada por DUARTE, atualmente, também baseadas nas “teorias do aprender a aprender” e no neoconstrutivismo (Piaget). Fundamenta-se na metodologia em si e no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos estão inseridos. Uma das consequências de tal metodologia é o esvaziamento do conteúdo clássico na escola e a não elevação do pensamento científico dos alunos (Santos *et al.*, 2020, p. 281).

O trecho acima faz uma referência direta à necessidade de enfrentamento das perspectivas que direcionam a prática pedagógica para a experiência imediata do aluno. Além disso, faz uma defesa dos conteúdos clássicos para os processos pedagógicos escolares.

Ao analisar especificamente a abordagem crítica do FONEC com relação às perspectivas teóricas do Programa Escola Ativa, é possível observar uma alteração qualitativa na perspectiva crítica que o movimento apresenta, indicando certo grau de afinidade teórica com perspectivas que defendem o conhecimento sistematizado, características da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

A orientação para a defesa dos conhecimentos historicamente elaborados demarca uma diferença que é possível ser observada quando em comparação com documentos anteriores apresentados nesse estudo, em que não havia uma clara demarcação da importância dos conhecimentos científicos.

A preocupação com a análise teórica dos processos pedagógicos ou programas que passam a se relacionar com a Educação do Campo é uma alteração significativa no processo de sistematização de uma concepção condizente com seus princípios históricos relacionados à luta de classes superação da sociedade desigual.

Esse movimento possibilita identificar teorias que podem fazer parte do rol de influências teóricas da Educação do Campo sem comprometer sua localização na luta de classes a partir do polo do trabalho. No mesmo movimento, também é possível afastar pressupostos teóricos que têm sido pensados a partir da lógica proposta pelos organismos internacionais, dos quais se destaca o multiculturalismo.

Em outro trecho da nota contrária ao Programa Escola Ativa, é possível refletir sobre as condições de precariedade na qual as populações atendidas pelo programa estão sujeitas:

Faz-se necessária outra fundamentação teórica do Programa, dentro de uma tendência crítica da educação, visando à alteração das práticas pedagógicas para a elevação do padrão cultural de professores e estudantes no Brasil. Os materiais didáticos elaborados para uso nacional não devem conter erros e devem ser utilizados de maneira a favorecer o planejamento do professor e auxiliar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças do campo. Estes materiais devem chegar rapidamente nas escolas e não ficar dependente de logísticas que não funcionam. (Santos *et al.*, 2020, p. 287).

No trecho acima, é indicada a preocupação com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, demonstrando uma aproximação clara com a Teoria Histórico Cultural. Além disso, são elencadas nas referências bibliográficas quatro obras de Newton Duarte, teórico da Pedagogia Histórico-Crítica.

É possível, portanto, observar que a preocupação com os conhecimentos clássicos nos processos pedagógicos escolares está relacionada a preocupação em desenvolver uma mais reflexão sistematizada, incorporando pressupostos teóricos que façam esse processo avançar.

A aproximação com a Teoria Histórico-Cultural e com a Psicologia Histórico-Crítica indica um possível fortalecimento do enfrentamento das perspectivas pós modernas e relativistas no seio do movimento organizado por uma Educação do Campo.

A crítica feita pelo FONEC à linha teórica proposta pelo Programa Escola Ativa, identifica suas perspectivas junto ao lema do “aprender a aprender”. Além disso, analisa tal vinculação teórica como um dos fatores de precarização do acesso

dos estudantes aos conteúdos científicos. De certa forma, a nota do FONEC que analisa o Programa Escola Ativa rompe com uma perspectiva que é sutilmente sugerida no Texto Preparatório para a I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em 1998. Conforme foi apresentado, as tendências pedagógicas baseadas no aprender a aprender eram tidas pelo movimento por uma Educação do Campo como uma referência importante.

O segundo documento trata-se da Nota Técnica sobre o programa PROJOVEM-Campo, programa organizado também pelo MEC, que visa oferecer acesso ao ensino fundamental para jovens alfabetizados que não são atendidos pelo PRONERA.

A nota indica que, apesar de, em sua proposta original, haver princípios relacionados a muitos daqueles defendidos movimento da Educação do Campo, sua implementação tem levado a distorções no que diz respeito a uma formação próxima aos objetivos do movimento.

Nesse sentido, a nota reafirma o compromisso do FONEC com o “exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo” (Santos *et al.*, 2020, p. 291), indicando sua postura independente das políticas apresentadas pelo Governo Federal.

Além das críticas sobre questões estruturais relacionadas ao financiamento e à amplitude de alcance do PROJOVEM-CAMPO também é negativa já que denuncia a destinação do programa apenas a jovens com idade entre 15 e 29 anos, desconsiderando a alta demanda do campo por escolarização das faixas etárias acima desse recorte. Além disso, a falta de um projeto de continuidade para os concluintes do ensino fundamental, que ofereça possibilidade de acesso ao ensino médio também é alvo de críticas (Santos *et al.*, 2020).

Outro ponto bastante destacado é a falta de articulação com outros programas a exemplo do PRONERA e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Cabe destacar que o PROCAMPO, tem início na transição do segundo Governo Lula para o Governo Dilma e visa atender a demanda por qualificação da docência das Escolas do Campo a partir de projetos políticos pedagógicos alinhados as perspectivas e princípios da Educação do Campo. O documento, aponta a fragilidade de formação de professores como um ponto crítico em relação a perspectiva de educação que é implementada na prática pelo PROJOVEM-Campo.

Importante questão a ser destacada no que diz respeito ao processo de consolidação da concepção da Educação do Campo trata-se da forma em que determinadas orientações pedagógicas são implementadas quando incorporadas enquanto políticas públicas.

Esse ponto é notado quando pesamos nas orientações metodológicas da Pedagogia da Alternância, importante referência para a Educação do campo. A Pedagogia da Alternância propõe a organização do processo educativo considerando períodos de formação realizados da escola, chamado Tempo Escola, em articulação com o Tempo Comunidade, onde são considerados elementos formativos integrados à realidade vivida no momento que os estudantes estão nas comunidades (Santos *et al.*, 2020).

Da forma que essa perspectiva é implementada no PROJOVEM-CAMPO, por conta das diversas precariedades de orçamento, formação, burocratização e desarticulação, a alternância pedagógica se reduz a um simples formato (Santos *et al.*, 2020). Há, portanto, o esvaziamento do sentido de incorporação das dinâmicas socioeconômicas e culturais de cada contexto que promova uma articulação com o espaço escolar através de projetos que integrem o processo pedagógico com as dinâmicas próprias e singularidades vividas no campo (Santos *et al.*, 2020).

Com relação à perspectiva de formação técnica do programa, este ponto também apresenta problemas que implicam em desvio dos princípios da Educação do Campo relacionados a criação de um projeto emancipatório de desenvolvimento para o campo. No I Encontro Nacional de Educadores pela Reforma Agrária, realizado em 1997, marco relevante para a criação do movimento por uma Educação do Campo, o vínculo entre educação e projeto de desenvolvimento é um importante elemento orientador para a prática pedagógica, na qual "seria fortalecida a identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo" (Santos *et al.*, 2020, p. 36).

O documento aponta que os processos formativos muitas vezes são deslocados da contextualização e das demandas por qualificação técnica e reorientados para abordagens próximas ao empreendedorismo:

muitas vezes são tomadas como objetos da formação atividades produtivas não previstas diretamente na proposição do arco ocupacional - como, por exemplo, o artesanato - e desenvolvidas menos na perspectiva do estudo, da pesquisa e da experimentação da atividade de uma maneira crítico-criativa e mais numa perspectiva reprodutivista, numa lógica de aprendizado

para o empreendedorismo, de modo a “possibilitar conhecimentos de atividades que agreguem e melhorem a renda dos alunos”. Por isso, em muitos estados, o SEBRAE tem sido um dos principais parceiros do programa (Santos *et al.*, 2020, p. 309).

O trecho acima permite refletir sobre as problemáticas que as proposições de políticas públicas, quando implementadas através de programas desarticulados com as demandas reais do movimento podem trazer no que diz respeito a apresentar vulnerabilidades programáticas. Tais vulnerabilidades, como as expressas na nota técnica sobre o PROJOVEM-CAMPO, torna os processos pedagógicos suscetíveis de incorporação de orientações formativas muito mais afeitas a ideologia neoliberal, a exemplo de uma educação voltada ao empreendedorismo, do que fiéis aos princípios defendidos pelo movimento por uma Educação do campo.

O terceiro material discutido nessa subseção é a Nota Técnica para análise do momento atual da Educação do Campo. Novamente esse documento propõe inclusão de análises de conjunturas para contextualização do debate da Educação do Campo a partir da realidade da sociedade brasileira.

Além disso, faz uma caracterização da alteração da forma de reprodução do capitalismo no campo, a partir da identificação do agronegócio como principal forma de exploração no campo que tem subordinado o estado brasileiro a partir de seus interesses (Santos *et al.*, 2020).

A nota identifica o controle do mercado de sementes, insumos e produtos por empresas transnacionais; o aumento do uso de agrotóxicos; a destruição da biodiversidade; a degradação da saúde humana como consequências direta do aumento da produtividade imposta pela lógica do agronegócio e que traz consequências diretas para a vida dos trabalhadores do campo.

O documento também relaciona as investidas das classes dominantes no cenário da educação a implementação de políticas públicas no campo que atendem ao interesse direto do agronegócio. Por outro lado, é identificada também a perda de força dos movimentos sociais em suas reivindicações e participação nos processos de implementação de políticas públicas:

O início da primeira década do século XXI prometia pelo menos mais espaço de disputa entre concepções de educação e de rumos da política, mas esse espaço vem se reduzindo progressivamente pela posição assumida de instituir como interlocutor e parceiro principal do governo, o movimento dos empresários em torno do chamado compromisso “todos pela educação” e sua disputa ativa pela hegemonia do pensamento mercantil no seio das escolas públicas.

No plano da política de educação para a população do campo, enquanto ação do Estado e dos governos, depois de um curto período de avanços desde os interesses sociais da classe trabalhadora do campo, a tendência atual é de retorno ao leito da “educação rural”, nos contornos das novas exigências da agricultura capitalista, nas suas relações com as grandes empresas transnacionais que cada vez mais a subordinam (Santos *et al.*, 2020, p. 338).

Na nota é perceptível a associação dos interesses do capital em propor uma educação voltada para atendimento de seus interesses e as características de determinadas políticas públicas. Nesse sentido, o FONEC localiza o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) como expressão da lógica da Educação Rural em sua perspectiva de formação técnica para adaptação às necessidades do agronegócio.

Além disso, é denunciada também a desconfiguração das perspectivas das propostas licenciaturas em Educação do Campo a partir do PROCAMPO, especialmente no que diz respeito a estratégia de massificação da proposta a partir da ampliação precarizada para ofertas também de modalidade à distância.

O FONEC anuncia o desafio de “agir de modo que o plano tático não traia o estratégico” (Santos *et al.*, 2020, p. 357), o que aqui é entendido como uma perspectiva que implica um processo de reflexão denso acerca da articulação dos interesses envolvidos na construção da concepção da Educação do Campo, bem como com relação às concessões a serem feitas como táticas para ampliar a abrangência de algum programa ou mesmo viabilizar a sua existência.

Os três documentos aqui apresentados trazem aprofundamentos relevantes e necessários para construção de uma Educação do Campo que não se reduza a mera nomenclatura ou formato. Além dessa preocupação, o último documento ainda alerta para a adesão da classe trabalhadora do campo a propostas pedagógicas desvirtuadas dos princípios da Educação do Campo. Para as classes trabalhadoras, elas correm o risco de passar a representar a única possibilidade de inserção social, mesmo que seja a partir da adaptação às necessidades do agronegócio e caminhem em direção a tendência de “eliminação progressiva da agricultura de base familiar e camponesa” (Santos *et al.*, 2020, p. 352).

No conjunto dos materiais, é possível acumular um balanço muito duro no que diz respeito a trajetória em prol da Educação do Campo enquanto modalidade da educação básica. Esses documentos apresentam também um quadro muito diferente do que foi apresentado pelo próprio movimento no contexto da

implementação das primeiras propostas de políticas públicas e homologação das primeiras legislações relacionadas a temática da Educação do Campo.

Apesar desse quadro, os documentos do FONEC apresentam uma perspectiva de avanço no que diz respeito ao aprofundamento conceitual das perspectivas que se quer construir. No mínimo, há uma identificação mais clara acerca de propostas que afastam as propostas pedagógicas dos princípios históricos defendidos. Esse movimento é feito a partir de uma reflexão crítica rigorosa baseada na contextualização da Educação do Campo em relação a questões mais amplas vividas pela sociedade brasileira:

No plano da política educacional brasileira, em geral, reiteram-se reformas que pouco alteram nossa herança histórica de atribuição de caráter secundário à educação como direito universal e com igual qualidade, algo considerado afinal desnecessário para o projeto de capitalismo dependente em curso (FRIGOTTO, 2010). Nesse cenário, as concepções e as práticas educacionais firmadas na década de 1990 continuam definindo predominantemente o quadro atual da educação brasileira, fortalecendo-se as parcerias entre público e privado e ampliando-se a dualidade estrutural, de que o Pronatec é a expressão mais recente.

Em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento às políticas públicas de caráter universal, o Estado fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente suas determinações (Santos *et al.*, 2020, p. 338).

A universalização do direito à educação é defendida de forma a buscar se diferenciar das perspectivas que se aproximam com os interesses do capital. A citação acima identifica a dominação das perspectivas neoliberais para a educação a partir da década de 1990. O multiculturalismo, que propõe uma abordagem conciliatória para Diversidade (Carvalho; Faustino, 2015), e tem sido uma característica das principais reformas que esvaziam os componentes científicos do cotidiano escolar (Malanchen, 2016), nesse contexto, passa a ser cada vez mais próximo de ser identificado como um problema para a construção de uma Educação do Campo de caráter emancipatório.

A partir da década de 2010, com a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo, há um salto qualitativo no que diz respeito a crítica das abordagens pós-modernas que se aproximam das perspectivas neoliberais no seio da construção da concepção da Educação do Campo. Esse processo é feito através de análises de conjuntura e do aprofundamento reflexivo a partir de utilização dos referenciais teóricos e científicos.

Tal possibilidade se tornou viável também a partir do posicionamento mais autônomo do movimento por uma educação do campo, representado a partir da

criação do FONEC. Apesar disso, ainda não são claras as referências teóricas que fariam parte da amplitude de referências que dão base para a Educação do Campo. Nos variados documentos analisados nessa seção, vez ou outra são encontradas referências aos termos Educação Popular, Pedagogia da Alternância, Pedagogia do Oprimido. Em outros momentos, é possível encontrar algumas raras reflexões sobre a importância dos conhecimentos clássicos ou desenvolvimento das funções psíquicas superiores, referências diretas a Pedagogia Histórico-Crítica e a Teoria Histórico Cultural.

Nota-se, portanto, que, apesar do avanço no que diz respeito a formulação de análises e balanços críticos e aprofundados, o amadurecimento da concepção da Educação do Campo carece ainda de uma definição mais clara acerca das teorias pedagógicas que fundamentam a mesma. Esse processo não pode ser feito apenas através de menções espaçadas e soltas acerca de um ou outro pressuposto teórico. Para que haja uma orientação clara, inclusive no que diz respeito à disputa das propostas de políticas públicas, ou mesmo na formulação delas, é necessária uma clareza teórica que torne possível o acolhimento da diversidade de matrizes teóricas comprometidas com a construção de uma educação objetivamente emancipatória.

Uma das consequências da ausência dessa definição, até o momento, é que se permitiu a formulação de políticas direcionadas às populações camponesas que são desvirtuadas dos princípios emancipatórios anunciados pela Educação do Campo, incorporando com isso perspectivas mais próximas à reprodução do capitalismo no campo.

Outra consequência é anunciada enquanto preocupação pelo FONEC quando alerta para o risco de que a Educação do Campo se construa sem referenciais teóricos e propostas pedagógicas que se diferenciem claramente daquelas promovidas a partir dos interesses do agronegócio e das perspectivas neoliberais.

As elaborações do FONEC observadas a partir dos documentos elaborados no contexto do Governo Dilma apresentam contribuição relevante para o entendimento da relação entre políticas públicas, movimentos sociais e formulação teórica no que tange à construção histórica da Educação do Campo. Além disso, fornecem subsídios para o entendimento da realidade atual acerca desse tema e suas relações com as reformas neoliberais da educação.

A análise desses elementos na trajetória da construção da concepção da Educação do Campo é importante no sentido de oferecer possibilidades de crítica

aos aspectos conciliatórios contidos nesse processo. Tal análise oferece também a possibilidade de serem organizadas contribuições que permitam o amadurecimento de uma concepção que incorpore as teorias da educação de caráter emancipatório de forma sistematizada.

4.2.2 Ofensiva Neoliberal em diferentes Governos

Nos anos 1990, pode-se observar a ofensiva dos organismos internacionais em influenciar as políticas de governo dos países periféricos a aderirem a perspectivas pedagógicas orientadas em prol do interesse do capital e da lógica neoliberal (Frigotto; Ciavatta, 2003).

A partir do Governo Fernando Henrique, de centro-direita, na presidência da república, as propostas neoliberais ganham terreno fértil para sua implementação no Brasil. Tal cenário é perceptível quando observadas a orientação das concepções neoliberais para políticas escolares que implicassem em formação para capacitação de mão de obra e para a competitividade (Frigotto; Ciavatta, 2003). Nesse contexto, além de anunciar como um dos objetivos a erradicação do analfabetismo, a educação também seria responsável por dar conta de problemas estruturais das sociedades capitalistas como o desemprego e a exclusão social (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Além disso, os valores neoliberais de eficiência e eficácia passariam a permear os sistemas de ensino na medida em que as propostas pedagógicas seriam orientadas para o alcance de resultados e metas nas avaliações nacionais (Frigotto; Ciavatta, 2003). A lógica empresarial passa a ser estabelecida como parâmetro para funcionamento do público não somente no que diz respeito ao entendimento da educação como uma possibilidade de mercado, mas também com relação as propostas formativas em curso:

A dimensão talvez mais profunda e de conseqüências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes

educacionais e dos mecanismos de avaliação. (Frigotto, Ciavatta, 2003, p. 108).

A ideologia das competências, mencionada no trecho citado, orienta o contexto pedagógico para a aprendizagens de conteúdos direcionados a dar conta das necessidades imediatas, desconsiderando os aspectos necessários ao aprofundamento do conhecimento e preparando o indivíduo para a adequação ao mercado (Malanchen, 2016).

Apesar de a Contrarreforma do Ensino Médio e, conseqüentemente, a Base Nacional Comum Curricular relativa a essa etapa da educação, terem sido implementadas entre 2017 e 2018, os traços gerais dessas perspectivas já vinham se delineando nas políticas para a educação em contextos anteriores. Desde início dos anos 1990, é possível observar a perspectiva neoliberal na implementação dos processos de avaliação da educação, descolados dos contextos pedagógicos, bem como nas propostas pedagógicas e curriculares expressas tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) (Frigotto; Ciavatta, 2003).

Há também um avanço dos interesses privatistas que identificam na educação que acabam identificando nesse setor um nicho de mercado relevante. É importante notar que no Governo Fernando Henrique, o setor privado teve um acentuado crescimento, especialmente com relação ao ensino superior.

Antes de mencionar a presença das perspectivas neoliberais da educação nos governos do PT, é importante destacar diferenças extremamente relevantes. Um primeiro aspecto diz respeito a própria relação do governo com os movimentos sociais, o que garante certo grau de representatividade dos interesses da classe trabalhadora expressos em diversas políticas públicas.

Com relação a educação, ao se comparar os números do orçamento dessa pasta no início e fim dos oito anos de Governo Lula, é notório o aumento em bem mais que o dobro de recursos destinados. A criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), expandiu a garantia de financiamento para o contexto de toda a educação básica.

Além disso, notou-se a expansão dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's) e transformação de boa parte deles em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET's), dotados de autonomia semelhante à das universidades (Abreu, 2010).

Contudo, a ampliação dos recursos não significou exatamente a garantia de que a educação estava caminhando em direção à valorização de uma perspectiva necessariamente pública ou de qualidade. O processo de expansão do ensino superior teve como alvo de críticas a estratégia de expansão via Modalidade à Distância. Apesar de ter como fundamento a democratização do acesso, tal condição não é garantia de uma formação de qualidade, já que “a expansão indiscriminada dos cursos na modalidade EaD acarreta vários problemas para a formação e para os que nela trabalham” (Mancebo; Vale; Martins, 2015).

Com relação à Educação do Campo, a problemática da ampliação de formação à distância também foi duramente criticada:

O movimento da Educação do Campo tem sido contrário à formação de educadores à distância, pela compreensão de que as diferentes dimensões da formação profissional necessária ao projeto educativo dos trabalhadores não têm como se realizar de forma plena nessa modalidade. Isso não significa recusar o dever e o direito dos docentes em formação de acessar as novas tecnologias de informação e comunicação e de saber incorporá-las em sua prática pedagógica, como ferramenta de ensino, pesquisa e extensão, mas se trata de situar o papel complementar e não central dessas tecnologias no processo formativo dos educadores. Ademais, trata-se de fazer uma crítica contundente à forma de massificação precarizada da formação dos educadores, feita através dos cursos da UAB. (Santos *et al.*, 2020, p. 154).

O posicionamento independente do FONEC em fazer as críticas a perspectiva de ampliação da formação superior do PROCAMPO via ensino à distância demonstra a importância da autonomia dos movimentos sociais perante os governos.

No contexto do Governo Lula, houve ações e programas que se articulavam com interesses da iniciativa privada, tanto no que diz respeito a destinação de recursos quanto em relação à própria concepção de educação. O Programa Universidade para Todos (PROUNI), por exemplo, ampliou o acesso da população à educação gratuita através de bolsas concedidas para matrículas efetuadas em instituições privadas que, em troca teriam isenções de impostos em uma espécie de financiamento indireto (Mancebo; Vale; Martins, 2015).

No que diz respeito a concepção de educação, os interesses privados também se incorporaram nos debates, conseguindo se articular de forma a fazer valer seus interesses sobre o direcionamento da formação para adaptação ao mercado durante o Governo Lula.

O Compromisso Todos Pela Educação, firmado no início do segundo mandato do Governo Lula, segundo posterior avaliação do Fórum Nacional de Educação do Campo, reuniria as perspectivas empresariais no que diz respeito a estratégia de desenvolvimento da educação brasileira:

Contudo, apesar da posição do movimento apresentar uma crítica à priorização de articulação entre Governo Federal e o empresariado, a articulação dos empresários aponta para uma capacidade muito maior de criação de consenso na sociedade em prol de um direcionamento acerca da concepção de educação que se pretende para o Brasil.

Isso fica explícito quando observamos a trajetória histórica das articulações em torno da construção e aprovação da Base Nacional Comum Curricular a partir da participação ativa de instituições ligadas ao interesse privado. Em um contexto de crescente incentivo dos organismos internacionais à investimentos filantrópicos privados na área da educação, ocorre uma importante articulação empresarial em torno da criação da BNCC (Tarlau; Moeller, 2020).

Esse movimento inclui o Todos Pela Educação, entidade que representa o interesse de diversos grupos privados e corporativos, liderados pela Fundação Lehman, que articula uma estratégia de consenso na sociedade brasileira em torno da elaboração da proposta de reforma curricular que viabilizará a legitimidade da Base Nacional Comum Curricular:

esse processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultou da prática do consenso por filantropia, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita (Tarlau, Moeller, 2020).

É importante destacar que a articulação em torno do consenso na sociedade brasileira acerca da BNCC, se utilizou de grande aporte de investimento privado em capacitação de gestores e agentes políticos ligados ao poder público, além de financiamento de viagens e viabilização de espaços de articulação (Tarlau, Moeller, 2020).

Esse aspecto indica um protagonismo importante do empresariado em prol da formatação de uma concepção pedagógica voltada a seus interesses. Tamanha articulação e aporte de investimentos permitem a obtenção do consenso na sociedade brasileira.

Dessa forma, sob a liderança da Fundação Lehman, a partir do “uso estratégico de recursos econômicos, da produção de conhecimento, do poder da mídia e das redes formais e informais, a entidade transformou a qualidade e a equidade da educação em problemas com soluções técnicas” (Tarlau; Moeller, 2020).

O protagonismo empresarial no contexto da construção da BNCC se reflete na concepção de educação proposta, voltada para atender os interesses do mercado e direcionada pelos princípios de eficiência e eficácia para o cumprimento de metas.

Dentro do espectro neoliberal, “a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” (Savianni, 2020). Nos Estados Unidos, tal perspectiva levou a educação estadunidense a uma lógica de formação em que os alunos são apenas treinados para fazer avaliações (Savianni, 2020).

No que diz respeito a Educação do Campo, a concepção de educação proposta pelas Reformas Curriculares através da BNCC representa não somente o afastamento dos princípios históricos da Educação do Campo. Apresenta também a impossibilidade de cumprimento dos objetivos da educação propostos na Constituição Federal e na LDB relacionados ao pleno desenvolvimento da pessoa, exercício da cidadania ficam também afastados do horizonte formativo.

A ausência de avanços normativos para a Educação do Campo na segunda metade da década de 2010 coloca na condição de compreender que o direcionamento das políticas públicas para a Educação do Campo estará diluído nas orientações propostas pelas recentes reformas curriculares, especialmente a nova BNCC e a Contrarreforma do Ensino Médio. Esse quadro se acentua especialmente com a alteração política que caracteriza o período entre 2016 e 2022.

Em agosto de 2016, após Golpe Parlamentar que possibilitou o impeachment de Dilma Rousseff, assume a Presidência da República Michel Temer. Esse processo interrompe uma sequência de dezesseis anos de mandatos da esquerda no Governo Federal e marca um período de radicalização do conservadorismo e avanço das políticas neoliberais no Brasil. Tal contexto tem seu ápice na eleição e no mandato de Jair Bolsonaro entre os anos 2018 e 2022, período de acentuação dos ataques e da criminalização dos movimentos sociais.

Após o Impeachment de Dilma Rousseff, além dos sucessivos cortes de verbas para a educação, a proposição e posterior aprovação da Contrarreforma do Ensino Médio simboliza o avanço neoliberal e o retrocesso no que diz respeito a construção de uma educação de qualidade para a população brasileira.

Para a Educação do Campo, entre 2016 e 2022 houve a tentativa de extinção do PRONERA, principal política pública avaliada como positiva pelo conjunto dos movimentos sociais do campo, através da radical redução de seu orçamento.

Além disso, houve também extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), importante órgão ministerial no que diz respeito a implementação de políticas públicas voltadas a questão da diversidade.

Outra característica desse período é que houve uma certa estagnação no que diz respeito aos avanços normativos. Com relação a essa questão, não há, portanto, novas legislações que garantam melhor atribuição de responsabilidades dos sistemas de governo ou mesmo estabelecimento de metas para que sejam atendidos os direitos estabelecidos em legislações anteriores.

Com relação aos movimentos sociais, o posicionamento do FONEC contra a Reforma do Ensino Médio que, em nota, denuncia a ainda Medida Provisória 746/2016, posteriormente tornada lei 13.415/2017:

A emergência da medida só pode ser compreendida no contexto de um golpe, condição básica para a ampliação dos interesses do grande capital na educação e o assalto aos fundos públicos que a financiam. Não é à toa que na própria Justificativa do MEC, na mensagem de envio da MP ao Congresso Nacional, menciona uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap), com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, esta última a pessoa jurídica da Revista Veja, e, ainda, afirma atender, tal reforma, às recomendações do Banco Mundial, essa instituição interventora, cujo papel tem sido o de ajustar as políticas públicas dos países da África, Ásia e América Latina às necessidades do capital (Santos, *et al.* 2020, p. 415).

Além de identificar a proposta da Contrarreforma do Ensino Médio com os interesses do capital internacional, a nota avança para algumas críticas também compartilhadas por diversos intelectuais da educação com relação as precariedades advindas de tal proposta. Na nota, portanto, é possível identificara crítica à formação flexível para as necessidades de mercado; o afastamento da perspectiva de formação integral; e margem para contratação de corpo docente sem formação adequada (Santos, *et al.* 2020).

O trecho citado acima faz menção ao Golpe Parlamentar que tirou Dilma Rousseff da presidência da república. Tal marco histórico representa, sem dúvidas um divisor de águas no que diz respeito à relação do Governo Federal com os movimentos sociais, bem como a radicalização das perspectivas neoliberais apresentadas nas mais variadas reformas, como exemplo a Reforma Trabalhista e a Reforma da Previdência.

É nesse contexto que a lei que fundamenta a Contrarreforma do Ensino Médio é aprovada. Um contexto de profundo retrocesso para a sociedade brasileira, para a educação como um todo e para a Educação do Campo em específico. A contextualização da Educação do Campo no cenário da educação e da sociedade brasileira é fundamental para uma avaliação do processo de sua consolidação enquanto modalidade da educação básica, bem como da relação com seus princípios históricos fundadores.

Nesse sentido, é importante a identificação do contexto político em que foram possíveis avanços normativos e implementação de políticas públicas que se aproximam com as ideias defendidas pelo movimento por uma Educação do Campo. Dessa forma, identificar os governos de esquerda, especialmente os dois primeiros mandatos do Presidente Lula, como períodos de conquistas importantes é fundamental. É necessário também considerar a própria relação desses governos com os movimentos sociais, bem como a correlação de forças na sociedade que tornam possíveis a aprovação de novos marcos normativos, bem como o maior orçamento para as políticas públicas.

Para um entendimento aprofundado das relações entre as perspectivas neoliberais e a Educação do Campo, é necessário fazer uma análise que vá além da identificação dos contextos políticos em que as medidas neoliberais se tornam mais radicais. Nesse sentido, é necessário identificar não somente as mudanças no que diz respeito ao avanço das perspectivas neoliberais implementadas entre 2018 e 2022, mas também os processos relacionados a continuidades que são desdobramentos de processos advindos de contextos anteriores.

As reformas educacionais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 propõem para a educação uma lógica de adaptação às necessidades do mercado (Frigotto; Ciavatta, 2003). No que diz respeito às políticas públicas, é importante compreender os elementos que a caracterizam tais reformas como dentro do

espectro do neoliberalismo, bem como seus direcionamentos para atender as necessidades do mercado e do empresariado.

Para a Educação do Campo, a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo é um marco com relação à autonomia dos movimentos sociais que reivindicam a criação de uma concepção emancipatória para a Educação do Campo. A crítica feita através de notas do FONEC, que denunciam a precarização das políticas públicas, mesmo em governos de esquerda, demonstram a importância de se diferenciar em relação a propostas que apresentam um caráter conciliatório e precarizante.

Além disso, a organização autônoma do FONEC, ao propor reflexões em que a sistematização teórica e a citação de referências fazem parte do acúmulo e do processo de construção de uma concepção emancipatória, permite a compreensão da Educação do Campo como parte de um contexto da educação brasileira em que o neoliberalismo tem conseguido construir hegemonia teórica e prática.

Esse movimento teórico sistematizado é importante no sentido de fazer as críticas às políticas públicas de forma independente, contribuindo para a superação das limitações teóricas e práticas e guardando a autonomia necessária para o enfrentamento de propostas e projetos que vão contra os princípios emancipatórios da Educação do Campo.

4.2.3 Educação do Campo perante a hegemonia neoliberal: uma concepção em disputa

A reflexão sobre a concepção de Educação do Campo que se pretende construir é muito importante para uma construção direcionada à emancipação humana e à superação da sociedade desigual. Nas reflexões apresentadas aqui, vimos que a Educação do Campo, apesar de, em sua origem, anunciar princípios históricos de luta pela superação do capitalismo, acolheu em seu arco de referências a perspectiva do Multiculturalismo (Santos, 2011) que pauta a diversidade a partir de um viés conciliatório (Carvalho, Faustino, 2015).

Vimos também que o Multiculturalismo compõe um conjunto de referências teóricas que tem formado a base de uma concepção de educação que rebaixa o papel de componentes científicos do cotidiano escolar (Malanchen, 2016),

contribuindo para a reprodução da desigualdade no que tange ao acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, as referências teóricas que permeiam não somente o debate do movimento pela Educação do Campo, mas também as normatizações e as políticas públicas, são importantes de serem identificadas e analisadas a partir de um olhar crítico.

Por outro lado, a reflexão mais sistematizada que o Fórum Nacional de Educação do Campo passa a propor a partir da década de 2010 demonstra que é importante incorporar junto aos acúmulos dos movimentos sociais com relação a processos formativos, concepções de educação que, no Brasil, têm feito contribuições importantes no que diz respeito a análise da educação e à construção de processos pedagógicos emancipatórios.

A Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica forneceram subsídios teóricos importantes para a crítica das políticas públicas direcionadas à Educação do Campo implementadas pelos Governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, bem como a identificação de suas bases teóricas dentro do campo do relativismo epistemológico que tem embasado as propostas neoliberais orientadas por organismos internacionais como UNESCO e UNICEF.

Incorporar a Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica tem o potencial de fazer o movimento dar um salto qualitativo no que diz respeito a formulação da concepção de Educação do Campo. As contribuições dessas abordagens teóricas têm permitido um grande avanço no que diz respeito a identificação das políticas neoliberais para a educação no Brasil, tal qual se configura a principal orientação curricular no Brasil, a BNCC.

A partir dessas referências tem sido identificada a concepção naturalizante de adolescência presente na BNCC, assim como o esvaziamento conhecimento historicamente sistematizado nessa proposta curricular, bem como o foco no conhecimento empírico direcionado à resolução de questões diretamente relacionadas à realidade imediata (Anjos, 2020).

A concepção naturalizante da adolescência, ao contrário de uma concepção historicizante, entende que todos os alunos nessa etapa têm as mesmas condições de desenvolvimento, bastando à educação a correta orientação para que o indivíduo consiga “por seus próprios méritos” se desenvolver e se inserir de forma qualitativa na sociedade:

Esse pensamento apresenta ao adolescente um mundo baseado no lema “querer é poder”. Mas nem todos podem apropriar-se das objetivações materiais e não materiais da humanidade. O que nos preocupa, nesse contexto, é o problema da culpabilização daquele indivíduo que não conseguir alcançar a realização de seu projeto de vida, dadas as condições materiais em que vive. Tais concepções naturalizantes sobre a adolescência têm influenciado o trabalho de boa parte dos educadores dos últimos anos do ensino fundamental e os do ensino médio, justamente porque a concepção de ser humano determina a maneira pela qual o trabalho educativo se efetiva. Diante de tais concepções, o que pode a educação escolar fazer a não ser acompanhar de forma passiva o desenvolvimento natural e inerente a personalidade adolescente? (Anjos, 2020, p. 181-182).

Para a Educação do Campo, tal concepção é contraditória a própria ideia de uma educação que considera a realidade de sujeitos que vivem singularidades do campo. Tal visão contribui também para que as abordagens que propõem uma educação para o empreendedorismo ganhem força já que a saída individual é a proposta para a resolução das dificuldades vivenciadas pelos indivíduos.

O Fórum Nacional de Educação do Campo em seus materiais tem criticado os aspectos de uma educação voltada ao empreendedorismo que tem orientado a práticas pedagógicas das políticas públicas direcionadas a Educação do Campo (Santos, *et al.* 2020). Dessa forma, cabe lembrar que a construção da orientação curricular da Educação do Campo está circunscrita a perspectiva da BNCC já que não há uma normatização curricular específica para essa modalidade da educação que se desenvolva por fora da Base Nacional Comum Curricular.

Além da concepção naturalizante da adolescência, na BNCC, existe o problema da marginalização dos conhecimentos científicos. Tal como constatou Malanchen (2016) em relação às reformas curriculares, existe a visão negativa dos conteúdos científicos como se fossem algo afastado da realidade do estudante na medida em que não são, a priori, conhecimentos relacionados ao cotidiano imediatamente vivido.

A Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica propõem que o desenvolvimento do indivíduo está ligado a uma concepção de educação escolar na qual os conhecimentos historicamente sistematizados são fundamentais para as perspectivas emancipatórias para a educação e para o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores.

Nesse sentido, as abordagens teóricas acima mencionadas têm muito a contribuir com o processo de construção da concepção da Educação do Campo, bem como com a análise crítica das políticas públicas e legislações propostas pelos

diferentes governos. O papel da escola e sua relação com os conhecimentos populares necessita de uma maior clareza. As concepções neoliberais têm ocupado os espaços das políticas públicas direcionando o papel da escola para um processo formativo que não contribui para o desenvolvimento do indivíduo e, muito menos, para uma perspectiva emancipatória:

Para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam. Portanto, de nada adiantará democratizar a escola, isto é, expandi-la de modo a torná-la acessível a toda a população se, ao mesmo tempo, isso fosse feito esvaziando-se a escola de seu conteúdo específico, isto é, a cultura letrada, o saber sistematizado. Isso significaria, segundo o dito popular, “dar com uma mão e tirar com a outra”. Com efeito, como já foi lembrado, para ter acesso ao saber espontâneo, à cultura popular, o povo não precisa da escola. Esta é importante para ele na medida em que lhe permite o domínio do saber elaborado (Saviani, 2020, p. 23).

O debate da BNCC interessa à Educação do Campo especialmente no que diz respeito à perspectiva identificada com os preceitos neoliberais. A concepção de Educação do Campo proposta originalmente pelos movimentos sociais anuncia seu enfrentamento direto a essa perspectiva.

O direcionamento da BNCC para a aprendizagem por competências aponta para uma perspectiva de conhecimento superficial na medida que é direcionada para o pragmatismo do cotidiano e, portanto, não contribui para o desenvolvimento pleno das capacidades psíquicas superiores:

Ao mesmo tempo em que propõe a descentralização do conteúdo sistematizado e o foco no cotidiano do aluno, a BNCC, apresenta como proposta de ensino o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico do adolescente. No entanto, temos defendido que tais capacidades psíquicas só poderão ser desenvolvidas em suas máximas possibilidade com base na apropriação dos conteúdos clássicos, conteúdos sistematizados, e não conteúdos cotidianos. Assim, não esperemos uma nova forma e mais complexa de ação, sentimento e pensamento do adolescente, caso não haja a apropriação, por este, de conteúdos sistematizados que engendrem tais capacidades humanas (Anjos, 2020, p. 183).

Além disso, a crítica aprofundada à BNCC se faz importante também por conta de que o debate em torno da criação dela envolveu questões ligadas ao conceito de diversidade, tema bastante importante para a Educação do Campo. Contudo, é importante notar que esse tema, foi pautado nas versões finais da base curricular de forma bastante diluída e pouco aprofundada (Tarlau; Moeller, 2020).

A perspectiva da diversidade apresentada pelas recentes reformas curriculares tem uma orientação para a inclusão da realidade imediatamente vivida e dos interesses dos estudantes como centro do processo pedagógico. Essa

perspectiva incide na realidade da Educação do Campo a partir de normatizações que buscam adequar essa modalidade de ensino a nova realidade curricular.

Em 2022, foi emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer 7 (Brasil, 2022), que trata da adaptação da Educação do Campo ao Novo Ensino Médio. Nesse parecer, no anexo 2, consta uma proposta de resolução que altera a normatização curricular da Educação do campo para que a mesma se enquadre na Base Nacional Comum Curricular:

Parágrafo único. Para observância do estabelecido neste artigo, as propostas pedagógicas das escolas do campo, elaboradas no âmbito da autonomia dessas instituições, serão desenvolvidas e avaliadas sob a orientação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2022, p. 6).

Dessa forma, é possível concluir que marcos normativos considerados avanços com relação à abordagem curricular diferenciada para a Educação do Campo estão agora limitados às perspectivas apresentadas pelas recentes reformas curriculares.

A Contrarreforma do Ensino Médio proposta pela lei 13.417, propõe que a “parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural” (Brasil, 2017). A Contrarreforma do Ensino Médio deixou sob responsabilidade dos diferentes sistemas de ensino a elaboração da parte diversificada dos currículos o que coloca uma autonomia para as secretarias estaduais que podem trazer inúmeros retrocessos em realidades em que existam governos conservadores no que tange a perspectiva da relação com grupos oprimidos. Para a Educação do Campo, tal autonomia pode ser um aspecto preocupante, especialmente em contextos onde o agronegócio exerça considerável influência política.

Esse grau de autonomia dos sistemas de ensino se torna ainda mais preocupante ao constatarmos as diversas parcerias com a iniciativa privada que têm sido feitas pelos mais diversos governos. A exemplo das parcerias das secretarias estaduais de educação com o setor privado temos o Projeto Jovem de Futuro, do Instituto Unibanco.

Segundo Balduino (2020), a Gestão Escolar para Resultados do Projeto Jovem de Futuro possibilitou que o Instituto Unibanco acessasse recursos públicos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) através das escolas atendidas,

significando a gestão de dinheiro público diretamente operada pela e para a lógica empresarial, além de atrelar repasse de recursos à obtenção de resultados em avaliações.

No mesmo contexto de incorporação das dinâmicas empresariais e importação de suas tecnologias de gestão se encontra a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Tal instituição, surge em no início dos anos 2000 e conta com investimentos do Instituto Natura, Itaú-BBA, Fiat-Chrysler, Jeep, Instituto Cacau Show, entre outros.

Enquanto a parceria com o Instituto Unibanco incorpora a lógica empresarial dos resultados, da competitividade e do modelo de gestão empresarial, a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação avança para um aprofundamento da perspectiva mercadológica para além da gestão, adentrando também os terrenos do modelo pedagógico e das abordagens e direcionamentos curriculares de forma mais direta. Ao se estender o olhar para o cenário nacional, Segundo Jéfrey *et al.* (2021), é possível identificar a Influência do ICE e de seu parceiro Instituto Natura, influências diretas no formato curricular, na formação continuada e nos procedimentos de gestão em secretarias estaduais de 19 estados da federação.

Nesse sentido, considerando a redação da proposta de resolução que consta no anexo 2 do Parecer 7 (Brasil, 2022), que trata da adaptação e atualização de normas a nova realidade curricular proposta pela Novo Ensino Médio, é possível compreender que as orientações para as práticas pedagógicas e curriculares nas Escolas do Campo estarão circunscritas nas perspectivas dessas reformas curriculares e suscetíveis ao mesmo modelo empresarial de educação que vem se impondo em várias secretarias estaduais.

Dessa forma, diversas das proposições de uma educação direcionada às populações do campo, além de terem seus componentes científicos esvaziados, correm o risco de terem também seus princípios históricos deformados, bem como suas propostas pedagógicas direcionadas à adaptação para as necessidades do mercado.

O Parecer 22 (Brasil, 2020), propõe ao reconhecimento da Pedagogia da Alternância enquanto proposta legítima a ser implementada nas Escolas do Campo em toda a Educação Básica, para além das experiências já existentes nas Escolas Família Agrícola ou escolas ligadas ao MST e, inclusive, na Educação Superior.

Cabe destacar que a Pedagogia da Alternância é importante referencial pedagógico para os movimentos pela Educação do Campo. Contudo, a partir das preocupações demonstradas pelo FONEC na Nota Técnica sobre o Programa PROJOVEM-Campo (Santos, *et al.*, 2020), é importante refletir sobre o risco de que determinadas propostas se reduzam a formatos esvaziados de seu potencial emancipatório.

Determinados formatos, ao serem implementados de forma burocrática, sem o processo formativo docente adequado, sem aporte de investimentos e envolvimento as perspectivas neoliberais podem, ao contrário de apresentarem afinidades com as propostas emancipatórias da Educação do Campo, se conformar enquanto veículos de continuidade de uma formação voltada para a adaptação ao mercado e, no caso do campo, de adaptação às necessidades do agronegócio.

As reflexões aqui apresentadas têm o intuito de destacar a importância de analisar a Educação do Campo dentro do contexto da educação brasileira. Nesse sentido, foi importante ressaltar que, desde a década de 1990, grande parte das normatizações, reformas curriculares e políticas públicas para a educação no Brasil têm sido influenciadas por perspectivas neoliberais.

Ao estar diluída nas recentes reformas curriculares, a Educação do Campo se circunscreve à perspectiva de diversidade apresentada. A ausência de marcos regulatórios que garantam uma perspectiva de educação vinculada à luta pela terra afasta a Educação do Campo enquanto modalidade da educação básica de seus princípios históricos de superação da sociedade capitalista.

Não é possível desconsiderar que existam realidades que, por força de sua inserção em contextos de luta, a exemplo das escolas de assentamento, estejam construindo processos pedagógicos que se direcionem a uma educação emancipadora. Contudo, a realidade da Educação do Campo nos contextos rurais em que não exista o protagonismo de movimentos sociais, tende a reproduzir as práticas pedagógicas mobilizadas a partir das perspectivas apresentadas nas reformas curriculares.

O reconhecimento desse contexto de hegemonia neoliberal é um movimento importante no sentido de organizar a disputa por uma Educação do Campo que conserve seus princípios emancipatórios históricos, incorpore sistematicamente as contribuições teóricas formuladas dentro dessa perspectiva e avance na construção de pautas e proposições de normatizações e políticas públicas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a forma em que o debate da diversidade tomou corpo nas legislações e políticas públicas no Brasil, Malanchen (2016) localiza um movimento que coloca os saberes advindos da diversidade, e de grupos minoritários, em oposição aos saberes historicamente sistematizados pela humanidade. Segundo a autora, a perspectiva sobre a diversidade contribui para a edificação de uma concepção de conhecimento que se encerra na experiência imediata do indivíduo e na relativização da possibilidade de entendimento do real.

O multiculturalismo propõe uma perspectiva em que a cultura deixa de ser entendida como o “resultado do acúmulo de produção do homem por meio do trabalho derivado de sua ação na natureza a passa a ser equivalente à identidade cultural de diferentes grupos ou comunidades” (Malanchen, 2016, p. 91). Além disso, a relativização da possibilidade de conhecimento acerca do real abre margem para a relativização da necessidade e da possibilidade de superação do capitalismo, de onde deriva um processo pedagógico orientado para a adaptação do ser humano às necessidades do mercado:

O discurso da multiculturalidade situa-se, portanto, nesse processo de disseminação de uma visão de mundo que, aparentemente, defende a inclusão social, a democratização, o respeito à diversidade cultural etc., mas que, na realidade, tem como função principal a legitimação ideológica do capitalismo contemporâneo (Malanchen, 2016, p.5).

A capacidade de influência do empresariado nos rumos da educação transcende a BNCC, tendo sido incorporadas pelas políticas públicas brasileiras antes mesmo da publicação da mesma. Esse processo pode ser observado nas diversas notas que foram emitidas pelo próprio Fórum Nacional de Educação do Campo, onde diversos programas são apontados como políticas públicas permeadas pelos valores e objetivos neoliberais (Santos, *et al.*, 2020).

A nota do FONEC sobre o Programa Escola Ativa, que vigorou desde antes da elaboração da BNCC, apresentou diversos elementos que identificam a base neoliberal que sustentou a concepção de educação do referido programa. Sua base teórica se centra no aluno e no ambiente favorável em prejuízo do acesso aos conhecimentos científicos. O processo pedagógico é direcionado para a aprendizagem na qual “o conteúdo deve ser flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que o aluno está inserido” (Santos, *et al.*, 2020, p.281).

O PROJovem-Campo também foi outra política pública na qual o FONEC identificou que sua perspectiva de formação técnica por vezes se identificava com um processo pedagógico direcionado à formação para o empreendedorismo e, portanto, para a solução individual das questões socioeconômicas vivenciadas pelo indivíduo.

A influência das perspectivas empresariais também é notada nas análises do FONEC sobre o PRONACAMPO e no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Santos, *et al.*, 2020). De acordo com nota publicada pelo FONEC, tais programas acabam por ter perspectivas mais afinadas com as necessidades de mão-de-obra barata para o Agronegócio do que com as perspectivas emancipatórias da Educação do Campo.

Um dos programas considerados pelo próprio FONEC como dos mais importantes no que diz respeito à consolidação da Educação do Campo trata-se do PROCAMPO, que direciona o esforço através de políticas públicas para a criação e manutenção de licenciaturas em Educação do Campo.

Contudo, esse tema tem sido alvo de controvérsias no debate intelectual. Apesar de a nota do FONEC contra a reforma do ensino médio criticar a forma de organização do currículo dividido em áreas do conhecimento e explicitar a diferenciação das propostas, esse debate ainda tem sido objeto de reflexões importantes. Isso porque a formação nas Licenciaturas em Educação do Campo propõe uma organização em formação por áreas do conhecimento e não em graduações por campos científicos como História, Biologia, Filosofia, entre outras.

Com relação à perspectiva de formação por área, Santos (2011) faz uma reflexão crítica com relação às perspectivas de formação interdisciplinar:

entendo que a formação por área deve ser um objeto de intensa preocupação dos que se dedicam à formação de professores “do campo” ou “da cidade” por tocar numa questão central do trabalho educativo: o problema do conhecimento, dos conteúdos escolares e sua apropriação/transmissão. Este pode parecer um argumento já superado, visto que as pesquisas e teorias hegemônicas em educação, bem como algumas pedagogias não-hegemônicas, têm apontado para uma formação de professores com menos conteúdos e orientada a uma perspectiva inter/trans/multidisciplinar (Santos, 2011, p. 17-18).

Além disso, o autor identifica nas propostas político-pedagógicas de tais licenciaturas, as perspectivas relativistas e multiculturais que tem fundamentado as reformas curriculares, bem como a abordagem da diversidade propostas pelo empresariado e pelos organismos internacionais. Cabe ressaltar que tais

perspectivas estão direcionadas à formação para adaptação às necessidades do mercado e, portanto, se distanciam totalmente do horizonte emancipatório anunciado pelos movimentos sociais.

Com relação à ideia de diversidade, a perspectiva anunciada por ocasião da criação do FONEC em 2010 a associa diretamente à proposição de uma educação emancipatória que rompa com o modelo de sociedade atual. Nesse sentido, é possível compreender que a construção da concepção da Educação do Campo deve se desenvolver:

a partir das especificidades, das diversidades e das questões da Educação do Campo, políticas de educação que sejam estratégicas para a construção de um projeto contra-hegemônico de campo, em vista da melhoria da educação no meio rural e superação do processo, historicamente, de desigualdade educacional a que estão submetidas suas populações, refletidas nos dados educacionais e de políticas públicas inadequadas ou ausentes (Santos, *et al.*, 2020, p. 259).

Para o desenvolvimento da Educação do Campo e para uma perspectiva de trabalho pedagógico que acolha a diversidade a partir de uma perspectiva emancipatória, é necessário o amadurecimento de sua concepção no sentido da clareza dos referenciais teóricos que embasam essa modalidade da Educação.

Como foi demonstrado, os referenciais neoliberais têm permeado a educação brasileira desde início dos anos 1990 (Frigotto; Ciavatta, 2003). Tal condição tem sido implementada a partir da mobilização dos organismos internacionais como UNESCO, UNICEF e Banco Mundial (Frigotto; Ciavatta, 2003), mas também pela articulação política do empresariado brasileiro, como ficou expressa no processo de criação da BNCC (Tarlau; Moeller, 2020).

Nesse sentido, por mais que seja importante considerar o contexto das diferentes conjunturas políticas, que expressam diferentes correlações de força entre os representantes do capital e do trabalho, é importante compreender a educação brasileira como parte de um processo histórico que guarda continuidades com seus contextos anteriores.

É possível e necessário que se identifiquem contextos políticos em que os movimentos sociais tenham mais força para exercer suas pautas através de políticas públicas e avanços normativos como o caso dos governos de esquerda, especialmente entre os anos 2003 e 2010. Contudo, se faz importante observar que as pautas neoliberais para a educação continuaram sendo articuladas pelos empresários e pelos organismos internacionais mesmo durante os governos de

esquerda. As políticas públicas criticadas pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (2011, 2012) expressam isso, bem como as alterações normativas expressas na BNCC, que se tornou possível devido à capacidade de articulação do setor empresarial (Tarlau; Moeller, 2020).

Dessa, forma a capacidade de articulação dos interesses ligados ao capital vem avançando em torno da organização de uma concepção de educação para a população brasileira. Isso se evidencia no rápido avanço da Reformas da Previdência, da Reforma Trabalhista, assim como na Contrarreforma do Ensino Médio. Todos esses processos ligados à redução de direitos que foram frutos de lutas históricas da classe trabalhadora.

Com relação à Educação do Campo, houve uma massiva redução do orçamento ou mesmo extinção dos mais diversos programas. Além disso, houve a estagnação dos processos de criação de legislações para Educação do Campo, o que impediu melhores atribuições de responsabilidade entre os sistemas de ensino, definição de metas e estabelecimento de medidas de fiscalização acerca do cumprimento das legislações.

A mudança de tratamento com relação aos movimentos sociais também significou um retrocesso no que diz respeito a construção de uma sociedade democrática. De interlocutores na formulação de políticas públicas na primeira década do milênio, os movimentos sociais foram alçados à condição de inimigo, especialmente entre os anos 2018 e 2022 sob o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Dessa forma, o incipiente acúmulo da Educação do Campo, no que diz respeito a sua consolidação enquanto modalidade de educação, ficou diluído nas perspectivas neoliberais das recentes reformas da educação. Esse processo é possível de ser observado ao se analisar os dois pareceres publicados entre 2020 e 2022, o Parecer 7 do CNE/CEB, 2022 e o Parecer 22 do CNE/CP, de 2020, que versam, respectivamente, sobre a adaptação da Educação do Campo ao Novo Ensino Médio e a institucionalização da Pedagogia da Alternância na educação básica.

A atual realidade coloca desafios importantes para o movimento pela Educação do Campo na qual será importante a utilização de seu acúmulo histórico, especialmente no que diz respeito ao amadurecimento de uma concepção

emancipatória e na identificação e oposição a propostas afinadas com as perspectivas neoliberais.

O desafio também reside em construir uma concepção que incorpore as perspectivas de educação popular desenvolvidas pela experiência dos movimentos sociais sem deixar de lado outras importantes contribuições. Nesse sentido, é importante a incorporação sistematizada de perspectivas teóricas que contribuam para a construção de uma concepção de educação focada no desenvolvimento humano e na superação da sociedade desigual.

O esforço do FONEC em propor reflexões aprofundadas sobre a Educação do Campo, relacionando a especificidade desse debate com questões mais amplas a respeito da educação e da sociedade brasileira deixa um importante exemplo e legado. A perspectiva anunciada em seus variados documentos aponta para uma necessidade de avanço da reflexão sistematizada acerca da Educação do Campo. Contudo, há ainda a necessidade de avançar no que diz respeito a clareza da concepção teórica que se quer construir. Não é possível, em prol de um suposto respeito a diversidade dos povos do campo, renunciar a defesa do direito de acesso dessas populações ao conhecimento historicamente sistematizado. Esse movimento estaria indo em direção às perspectivas neoliberais de esvaziamento científico.

Também pouco contribui que referenciais teóricos sejam mencionados de forma vaga ou de forma superficial, como tem sido feito nos mais variados documentos, propostas de políticas públicas e legislações.

É preciso superar a confusa incorporação das referenciais tal qual tem sido feita até hoje. Pedagogias opostas às perspectivas emancipatórias, como o caso da Pedagogia do Aprender a Aprender, bem como a defesa de termos ligados a perspectivas do Multiculturalismos, não podem mais estar soltas nos textos relacionados à Educação do Campo como se contribuíssem para uma perspectiva de superação da ordem desigual.

Pior ainda quando referências importantes como Pedagogia do Oprimido ou Educação Popular aparecem mencionadas de forma superficial, o que torna confusa a construção da Educação do Campo enquanto uma perspectiva de enfrentamento ao capital e, mais ainda, pode contribuir para a contínua penetração de abordagens relativistas nos seios das políticas públicas e legislações.

A menção em documentos de termos como desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores e a defesa do papel central dos conhecimentos

clássicos na educação escolar indica uma possibilidade de incorporação da Teoria Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica.

A preocupação do FONEC em avançar na construção sistemática da concepção da Educação do Campo, pode oferecer a clareza necessária a uma contundente oposição as perspectivas neoliberais por ora dominantes na Educação do Campo e na educação brasileira de forma geral.

A dificuldade de construir uma concepção sistematizada de Educação do Campo, destinada a valorizar as singularidades das mais diversas populações do campo, considerando as variadas formas de inserção no sistema produtivo ilustra a complexidade do tema.

Além disso, o caráter político originário da Educação do Campo, que marca diretamente sua inscrição na luta de classes a partir do polo do trabalho, torna ainda mais complexa essa questão, especialmente quando se considera que as perspectivas políticas dos diferentes governos incidem diretamente na aprovação de legislações e construção de políticas públicas.

A contribuição que trabalhos acadêmicos têm a trazer a esses desafios são de construir elaborações teóricas que caminhem na direção de uma Educação do Campo que se mantenha alinhada a seus princípios históricos de superação da sociedade capitalista e seja coerente com a perspectiva de uma educação que contribua na luta pela Reforma Agrária e pela construção de um projeto emancipatório de desenvolvimento para o campo.

É nesse sentido que essa dissertação pretende contribuir para a construção dessa modalidade de ensino, refletindo sobre a importância de fazer a crítica teórica das perspectivas que determinadas políticas públicas direcionadas à Educação do Campo têm sido efetuadas. Da mesma forma, esse trabalho pretende contribuir com a reflexão sobre a necessidade de se incorporar de forma sistematizada as contribuições teóricas que mantêm a vinculação da Educação do Campo com a luta pela superação do capitalismo e com o desenvolvimento dos sujeitos e das populações do campo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação: um novo patamar institucional. **Novos estudos CEBRAP**, n. 87, p. 131-143, 2010.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Produção Editorial, 2019.

ANJOS, Ricardo Eleutério dos. Base Nacional Comum Curricular e educação escolar de adolescentes: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural. *In*: MALANCHEN, Julia. *et al.* **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

ARROYO, Miguel. Formação de Educadores 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.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação do campo**. São Paulo: Editora Vozes, 2004.

BALDUINO, Maria Aparecida Canale. Programa Jovem de Futuro: uma tecnologia educacional do terceiro setor. **Interações**, v. 21, p. 233-243, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 28 maio 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 11 abr. 2019.

BRASIL. Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21 fev. 2020.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 29 ago. 2012.

BRASIL. Ministério Extraordinário de Política Fundiária. **Manual de operações do PRONERA**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: MEPF. 2001.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022. Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático - Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/pnld_2021_didatico_apresentacao. Acesso em: 28 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/pnld/guia-do-livro-didatico/copy_of_Guia_pnld_2021_didatico_Apresentacao.pdf. Acesso em: 19 maio 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: MEC, 2008.

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, 2012a.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do Movimento. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b.

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

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; FAUSTINO, Rosangela Célia. O impacto da diversidade cultural nas políticas educacionais: uma crítica às propostas das agências internacionais. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 15, n. 61, p. 110-134, 2015.

COSTA, Regis Clemente da. A implementação da reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 8, p. 1-23, 2023.

CUÉLLAR, Javier Perez de (Org.). **Nossa diversidade criadora: relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento**, Brasília, DF: UNESCO, 1997.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

DIAS, Fabrício Souza. O Pronera em suas fases como política pública de Educação do Campo: uma visão a partir de seus atos normativos. *In*: RODRIGUES, Sônia. **Pronera: gestão participativa e diversidade de sujeitos da Educação do Campo**. Marília/SP: Lutas Anticapital, 2020. p. 65-98.

DUARTE, Newton. Por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo e relativismo cultural. *In*: DUARTE, Newton; DELLA FONTE, Sandra Soares. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 101-120.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Patricia Ferreira. **A Institucionalização da Educação do Campo em Minas Gerais: para onde aponta o girassol?**. 2020. 243f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: texto preparatório. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; TARLAU, Rebecca. Razões para mudar o mundo: a educação do campo e a contribuição do PRONERA. **Educação & Sociedade**. v. 38, p. 545-567, 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**. 32, p. 25-42, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003.

GADELHA, Regina Maria d'Aquino Fonseca. A lei de terras (1850) e a abolição da escravidão: capitalismo e força de trabalho no Brasil do século XIX. **Revista de História**, n. 120, p. 153-162, 1989.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo** 12, p. 23-38, 2017.

GOODSON, Ivor. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Estudos Históricos** 1, p. 5-27, 1988.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica**. O neoliberalismo e as novas técnicas de poder. Tradução de Maurício Liesen. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária**. Brasília: IPEA, 2015.

JEFFREY, Debora Cristina *et al.* A educação integral em estados brasileiros: uma análise de discursos e redes constituídas. **Políticas Educativas–PoEd**, v. 15, n. 2, 2021.

KOEPSEL, Eliana Claudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina de Olivera; CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, v. 36, n. 1, 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**. 25: 57-66. 2019.

KUENZER, Acacia Zeneida; OLIVEIRA, Marcos Antônio de. Trabalho e Educação no Campo: novos desafios. *In*: BASSO, Jaqueline Daniela; SANTOS Neto, José Leite dos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. (Org.). **Pedagogia histórico- crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. 1. ed. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. p. 272-304.

LARA JAKIMIUI, Vanessa Campos de. Extinção da SECADI: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, 2.3, p.115-137, 2021.

LEONTIEV, Alex. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Alexander Romanovich. Diferenças culturais de pensamento. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. Ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MANCIBO, Deise; VALE, Andréa Araujo; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, p. 31-50, 2015.

MARTINS, Lygia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2013. p. 269-308.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação educacional 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.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola 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, v. 2. 2012.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

NAHIRNE, Ana Paula; BOSCARIOLI, Clodis. A Educação do/no Campo na Base Nacional Comum Curricular e na reforma do novo Ensino Médio: desafios para o ensino de Matemática. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, p. 1-23, 2023.

PNERA, I. I. **Relatório da II pesquisa nacional sobre a educação na reforma agrária**. Brasília, DF: IPEA, 2015.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação do Campo no contexto da ofensiva bolsonarista à educação brasileira. **Revista Da ANPEGE**, v. 16, n. 29, p. 393–425, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5418/ra.2020>. Acesso em: 19 maio 2024.

SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* (Org.). Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. Disponível em https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf. Acesso em: 19 maio 2024.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. 2011. 268f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, J. *et. al.* **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum curricular**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. Infância 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.

SILVA JUNIOR, Nelson da *et al.* O Brasil da barbárie à desumanização neoliberal: do " Pacto edípico ao pacto social", de Hélio Pellegrino, ao " E daí?", de Jair Bolsonaro. *In*: SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (Org.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação Em Revista**, v. 34, 2018.

SOARES, Olavo Pereira; MONTEIRO, Juliana Renata Miguel. De boas intenções o inferno está cheio: as metodologias de ensino nos livros didáticos de História. **História & Ensino**. 25.1, p. 71-96, 2019.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE Online**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 84-90, 2019.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo.** São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKII, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11a ed. São Paulo: Ícone, 2017a.

VYGOTSKII, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi. **PSICOLOGIAUSP**, São Paulo, 21(4), p. 681-701, 2010.

VYGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 11a ed. São Paulo: Ícone, 2017b.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação.** UFPel, Pelotas, n. 38, p. 395-416, jan/abr 2011.