

Movimentos sociais e políticas públicas no contexto das reformas em curso no Brasil

Social Movements and public policies in the context of ongoing reforms in Brazil

Lia Pinheiro Barbosa¹

1. Doutora em Estudos Latino-Americanos (UNAM), professora do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pesquisadora do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) e do Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPEAL). lia.barbosa@uece.br

Resumo: A história política recente do Brasil esteve atravessada por um amplo debate relacionado à efetivação dos direitos e à ampliação da dimensão pública do Estado, sobretudo por segmentos organizados da sociedade civil, entre eles, os movimentos sociais. No âmbito dessa discussão emerge a luta específica pelo direito à educação para os povos do campo, convocada pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e articulada a outras organizações e movimentos sociais do campo vinculados à Via Campesina - Brasil. Assim, nasce a proposta da Educação do Campo, conceito que denuncia a histórica contradição sociocultural e política entre campo e cidade. A Educação do Campo constitui um projeto educativo-político elaborado pelos referidos movimentos e que visa consolidar o desenvolvimento sociocultural e econômico para o campo brasileiro; uma concepção de educação vinculada ao conjunto de saberes, à cultura e à identidade dos povos do campo. Nessa direção, o MST e a Via Campesina-Brasil conseguiram, de forma inédita no Brasil, a conquista de um marco legal para a Educação do Campo, a instituição do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Política Nacional de Educação do Campo, que garantem o financiamento de

projetos específicos para atender as demandas educativas dos povos do campo. Após 20 anos de emergência da Educação do Campo, os movimentos sociais do campo se deparam com a ameaça da extinção da política pública, ocasionada pela implementação de sucessivas reformas políticas que atentam à conquista histórica de uma política pública erigida pelos movimentos sociais. O presente artigo visa apresentar essa reflexão, apresentando dados que apontam desafios à continuidade da Política Nacional de Educação do Campo.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação do Campo. Movimentos Sociais. Reformas Políticas.

Abstract: Brazil's recent political history has seen a broad debate about the fulfilment of rights and the widening of the public dimension of the state, especially by organized segments of civil society, including social movements. In the context of this discussion, the specific struggle for the right to education for the people of the countryside, initiated by the Landless Workers Movement (MST), is articulated with other organizations and social movements in the countryside that belong to La Via Campesina - Brazil. Thus, the proposal of Education by and for the Countryside (*Educação do Campo*) was born, a concept that reacts against the historical socio-cultural and political contradiction between countryside and city. *Educação do Campo* is an educational-political project developed by the movements and aims to consolidate socio-cultural and economic development for the Brazilian countryside. It is a conception of education linked to the set of knowledges, cultures and identities of rural people. In this direction, the MST and La Via Campesina-Brasil achieved something unprecedented in Brazil, the approval of a legal framework for *Educação do Campo*, the creation of the National Program for Education in Agrarian Reform (PRONERA) and the National Policy of Educação do Campo. Together they guarantee the financing of specific projects to meet the educational demands of rural people. After 20 years since the emergence of *Educação do Campo*, rural social movements are faced with the threat of the cancelation of these public policies, caused by successive political reforms that attempt to the roll back the historical conquest of a public policy won by social movements. The present

article reflects on this reality, presenting data that point to challenges to the continuity of the National Policy of *Educação do Campo*.

Keywords: Public Policies. Educação do Campo. Rural Education. Social Movements. Political Reforms.

A Educação do Campo como um direito para os povos do campo no Brasil¹

As transformações correntes na América Latina no alvorecer do século XXI estiveram marcadas por um amplo debate acerca da efetivação dos direitos, bem como de uma ampliação da dimensão pública do Estado, que permitisse à sociedade civil maior incidência na gerência do público, especialmente dos recursos (DAGNINO, 2002). Observa-se, nesse período, uma nova conotação assumida no âmbito do Estado e das políticas públicas para o próprio conceito de “espaço público” e de “direitos do cidadão”, os quais demarcaram outros padrões de interação entre a sociedade civil e o Estado.

Esse período também se caracteriza por uma reascensão dos movimentos sociais na América Latina e por um novo ciclo de lutas e de conflitividade social (SEOANE *et al.*, 2006) na construção de agendas nacionais que impulsionaram a emergência de projetos políticos alternativos elaborados pelos próprios movimentos. Exemplar foi a luta articulada pelos movimentos indígenas no México, na Bolívia e no Equador, e o fortalecimento e/ou surgimento de movimentos sociais camponeses, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Coordenadora Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC) e a Via Campesina (LVC).

A conflitividade social observada na América Latina durante esse período expressava uma apropriação, por parte dos movimentos sociais e outras

1. O presente artigo é resultado do Projeto de Pesquisa “N400714 Políticas y reformas educativas en la historia reciente de México en el contexto latinoamericano: tensiones, formas de articulación y alternativas pedagógicas”, coordenado pelo Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL), vinculado à Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). O projeto foi financiado pelo Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) e foi desenvolvido no período de 2014-2016.

organizações, do debate político do Estado e de sua dimensão pública, o que culminou no impulso de propostas concretas para a consolidação de direitos, sobretudo por meio da elaboração e execução de políticas públicas que cumprissem com as demandas exigidas no seio da sociedade civil. Nesse horizonte, uma das reivindicações na agenda política dos movimentos sociais do campo no Brasil diz respeito à conformação, no âmbito das políticas públicas, do direito à Educação do Campo, pautado no debate sobre a “justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo (...) e a materIALIZAÇÃO dos direitos sociais, por meio das políticas públicas.” (MOLINA, 2008: p. 21).

No âmbito dessa discussão, cobra especial atenção o debate aberto pelos movimentos sociais do campo, ao final da década de 90, pela democratização do acesso à educação para os povos do campo, a quem historicamente foi negado uma formação educativa integral, isto é, da educação básica à universitária. O argumento da constitucionalidade do direito à educação é a base que sustenta a reivindicação de políticas públicas em matéria educativa (MOLINA, 2008). Nessa perspectiva, os movimentos sociais do campo conseguem, de forma inédita no Brasil, intervir na esfera pública, ao reivindicar uma política pública específica para atender a demanda educativa dos povos do campo.

O MST foi o principal articulador dessa reivindicação, ao realizar a denúncia acerca da negação histórica do acesso pleno à educação para os povos do campo. Trata-se de evidenciar a histórica ausência, no Brasil, de um projeto educativo *no e do campo*: *no campo*, como um direito de se educar no lugar onde se vive; *do campo*, no sentido de construir uma educação enraizada no seu próprio lugar, ou seja, em articulação com sua cultura, seus saberes, suas necessidades humanas e, sobretudo, com sua própria participação na construção educativa e pedagógica de um projeto educativo (KOLLING *et al.*, 2002).

No Brasil, somente na Constituição de 1934 se incorpora, pela primeira vez, o reconhecimento do direito à educação às populações das zonas rurais, denominada como *Educação Rural*. Entretanto, é fato que a política educativa nacional nunca garantiu as condições plenas para atender tal demanda, resultando num restrito acesso à educação básica. Um resultado imediato da ausência de uma formação educativa integral foi o aprofundamento do antagonismo sociocultural e econômico entre campo e cidade, a migração para

poder “concluir os estudos”, além do fortalecimento de uma racionalidade que atribui ao campo os signos do atraso, do arcaico, do inculto e, por sua vez, enaltece a cidade como locus do moderno, do desenvolvimento, do progresso, do civilizado, etc. (BARBOSA, 2016A).

O MST questiona a racionalidade da Educação Rural e apresenta, como contraponto, um projeto educativo-político próprio, denominado pelo conceito de *Educação do Campo*, categoria teórico-epistêmica que demarca a natureza da educação reivindicada, isto é, sua base teórica e epistêmica para embasar a reivindicação educativa dos movimentos sociais do campo no Brasil (BARBOSA, 2014; 2015). Nessa direção, se inaugura uma nova forma de enfrentamento do Estado, no campo da disputa de projetos educativos, “ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola” (CALDART *et al.*, 2012, p. 259).

O MST e a Via Campesina Brasil² são a *vanguarda desse debate político*, no sentido de discutir a dimensão política da educação na formação dos quadros internos dos movimentos sociais do campo, bem como no processo de formação educativa, de acesso à escola e à universidade. O argumento principal construído consiste em afirmar que o projeto educativo para as organizações e movimentos sociais do campo está para além da alfabetização e da escolarização. Para que seja assumido em sua dimensão política, há que construir uma concepção de educação e de práxis pedagógica vinculadas às particularidades socioculturais dos povos do campo e que, ao mesmo tempo, fortaleça um projeto histórico de conhecimento erigido a partir dos saberes e das experiências de vida e de luta política (BARBOSA, 2014).

Nesse marco, o MST, a LVC-Brasil, o Movimento Quilombola, o Movimento Indígena e alguns intelectuais se mobilizaram para criar o “Movimento Nacional Por uma Educação do Campo”, com o objetivo de

2. No Brasil, a LVC é composta pelas seguintes organizações: MST, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Pescadores e Pescadoras Artesanais, Conselho Indígena Missionário (CIMI) e Movimento pela Soberania Popular na Mineração (MAM).

exigir do Estado brasileiro a formulação e implementação de políticas públicas que beneficiassem um projeto de educação para o campo brasileiro. O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA – inaugurou um espaço propício para que se aglutinasse o primeiro embrião na construção da pauta nacional em defesa de um projeto educativo para o campo.³ O passo subsequente consistia em aprofundar os termos desse debate com a demarcação, no plano teórico-epistêmico e político, da natureza da educação reivindicada, bem como a definição dos sujeitos políticos que seriam responsáveis por consolidá-la (BARBOSA, 2015).⁴ Assim, identificamos três dimensões epistêmico-políticas da Educação do Campo (BARBOSA, 2015): 1. Educação como projeto político para o campo brasileiro; 2. Do campo como território de um projeto educativo-político e 3. Da Educação do Campo como projeto histórico de conhecimento.

O sentido epistêmico da Educação do Campo é atribuído ao termo *do campo*, uma vez que demarca a contraposição entre as categorias *campo* e *meio rural*, diferença fundamental na definição de um projeto educativo (BARBOSA, 2015), sobretudo porque situará o *paradigma epistêmico do campo* como ângulo do projeto educativo que se pretende erigir e em estreita relação com o projeto político do campesinato. Tal paradigma se confronta com o paradigma de desenvolvimento do capital transnacional e do agronegócio, que concebe o campo sem o camponês e mercantiliza os territórios e seus recursos hídricos, minerais, de fauna e flora, etc. (FERNANDES, 2008). Portanto, o cerne da Educação do Campo é a consolidação de uma subjetividade política na formação educativa e política dos povos do campo, que lhes permita enfrentar o paradigma da cidade e seu alcance cultural, ideológico e político. Com base nessa perspectiva, o *campo* se torna um território em disputa, e que se contrapõe à perspectiva inerente à Educação Rural, conforme argumenta o documento

3. Também as duas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo, realizadas em 1998 e 2004, respectivamente. Em 2015 se realizou o II ENERA, com o objetivo de realizar um balanço da trajetória da Educação do Campo e dos desafios postos para avançar na sua consolidação.

4. Em Barbosa (2015; 2016) aprofundo o percurso de construção do conceito teórico-epistêmico e político da Educação do Campo.

da I Conferência Nacional (ARROYO *et al.*, 2004, p.55, 57):

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

Substituir *no campo* por *do campo* expressa um cambio paradigmático, ao superar a dimensão meramente geográfica atribuída ao *meio rural* e defender o campo como espaço de vida, de produção, de construção identitária e de um projeto histórico de conhecimento. Quando afirmo *projeto histórico de conhecimento*, me refiro ao fato de que a defesa da Educação do Campo incorpora uma concepção do ato educativo vinculado ao fortalecimento da identidade camponesa com seus territórios. Portanto, é central que o conteúdo dessa educação recupere uma perspectiva histórica, no sentido de fortalecer o tecido social camponês e gerar condições propícias à permanência no campo, de fortalecimento da base material subjetiva de sua existência em articulação com a racionalidade epistêmica camponesa.

Com base no exposto, os movimentos sociais demarcam os termos do direito reivindicado e tencionam o debate político ao exigir a elaboração de um marco legal que oriente uma política educativa de caráter específico para o campo em aquiescência com as particularidades dos povos do campo (ARROYO *et al.*, 2004). Nessa direção, entre as primeiras conquistas legais, se destacam: 1. A criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), pela Portaria nº 10/98, de 16 de abril de 1998 e 2. A aprovação das Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pela Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. Para fins da presente análise, vejamos as principais conquistas para a consolidação da Política Nacional de Educação do Campo no Brasil.

A Política Nacional de Educação do Campo no Brasil

O PRONERA tem caráter de política pública de Educação do Campo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, com o objetivo de fortalecer processos educativos em áreas de Reforma Agrária, por meio do financiamento de projetos cuja proposta curricular e metodológica atenda as especificidades do campo brasileiro (BRASIL, 1999). A conquista do PRONERA e das Diretrizes Operacionais permitiu os primeiros passos na construção de um marco legal para a Política Nacional de Educação do Campo, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas educativas específicas para o campo. Nesse sentido, durante a primeira década de 2000 paulatinamente se assenta a estrutura funcional e normativa para a Política Nacional de Educação do Campo, com destaque para: 1. A Coordenação Geral da Educação do Campo, vinculada à Secretaria Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), no Ministério da Educação, criada em 2004; 2. O Parecer CNE/CEB nº 23/2007, da Resolução CNE/CEB nº 02/2008, que define a Educação do Campo como modalidade específica para os povos do campo em seus vários contextos, priorizando a adequação curricular à realidade camponesa; 3. O Decreto nº 7.352, aprovado em 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, e atribui às três esferas do poder público a responsabilidade em ampliar e qualificar a oferta da educação básica e superior à população do campo. 4. Resolução nº 04/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a qual define a Educação do Campo como modalidade de Educação Básica. 5. O Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, instituído em 2012.

Com relação à implementação da Educação do Campo, o Art. 1.º do Decreto nº 7.352/2010 afirma (BRASIL, 2010, p. 01):

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

O referido Decreto apresenta os Princípios da Educação do Campo, ademais de destacar as medidas necessárias à efetivação dessa modalidade de ensino, conforme destaca no Art. 3 (BRASIL, 2010, p. 02):

Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo

A introdução de um artigo específico para a política de formação de professores no âmbito da Educação do Campo constitui um elemento fundamental para assegurar, no plano educativo e pedagógico, a incorporação das especificidades da matriz formativa no contexto das escolas do campo. Assim, no Art. 5 (BRASIL, 2010, p. 03):

A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Focalizar a denúncia histórica de um direito negado e exigir do poder público uma Política Nacional de Educação do Campo constitui uma vitória política dos movimentos sociais do campo no Brasil. De igual maneira se pode inferir que a conquista do PRONERA e de um marco legal para a Política Nacional de Educação do Campo constituem um avanço significativo na

conformação de uma *reforma política erigida pela base popular*, isto é, da capacidade de um segmento da sociedade civil, representado pelos movimentos sociais, em propor políticas públicas específicas em estreito vínculo com suas demandas políticas. Portanto, refundam as dimensões legal e jurídica da abordagem do *direito*.

Daí que a Educação do Campo não se limita a um debate conceitual posto que se trata de instaurar um processo de regulação e controle social das políticas públicas. De inscrever sob que conceitos e termos jurídicos deve ser elaborada uma política educativa que atenda aos interesses dos povos do campo, sujeitos coletivos desse processo. O conjunto de medidas legais que fundamentam a Política Nacional de Educação do Campo propiciou um avanço no paulatino processo de implementação da Educação do Campo em áreas da Reforma Agrária, por exemplo, com a construção de escolas do campo em assentamentos, destinadas ao Ensino Médio (GOMES, 2013). As Escolas de Ensino Médio do Campo, por exemplo, são parte do conjunto de estratégias políticas do MST, ao primar pela formação acadêmica das educadoras e educadores, que são militantes do Movimento, para que possam assumir as atividades de docência e de gestão nas escolas do campo.

A 20 anos de sua criação, o PRONERA foi submetido a duas avaliações com o fim de identificar seu alcance nacional como Programa vinculado à Política Nacional de Educação do Campo. Nessa direção, foram realizadas a I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (IPNERA), entre 2004-2005 e a II PNERA, que apresenta dados do período de 1998-2011.⁵ O IPNERA permitiu a inclusão das escolas do campo no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a partir de 2005. Também propiciou a criação de um banco de dados, o DataPronera que nos fornece registros atualizados das ações do PRONERA em todo o país. Vejamos o gráfico extraído do Informe do IIPNERA, no qual é possível visualizar a distribuição dos cursos por modalidade e estados.

5. A cargo do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), da Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), responsável pela coordenação nacional do projeto.



Imagem 1: Municípios de realização dos cursos do PRONERA por Modalidade de Ensino. Fonte: Informe do II PNERA (IPEA, 2015)

Conforme os dados do IIPNERA (IPEA, 2015), até 2011 o PRONERA promoveu em 880 municípios brasileiros, a realização de 320 cursos na modalidade EJA, Educação Básica e Educação Superior, com o envolvimento de 82 instituições de ensino, 38 organizações demandantes e 244 instituições sociais, e a participação de 164.894 educandos. Com relação ao acesso à Educação Superior, apresenta os seguintes dados: 42 cursos de graduação e 12 de pós-graduação, referentes à Especialização e Mestrado, desenvolvidos por 62 universidades públicas brasileiras.

O Informe do IIPNERA apresenta dados detalhados do alcance do PRONERA no Brasil, com destaque para o perfil das organizações e movimentos sociais do campo demandantes, perfil de gênero e idade dos educandos, a distribuição dos cursos por estados, a lista das instituições sociais e das universidades públicas que desenvolvem cursos de Educação Superior, e o número de produções acadêmicas resultantes do Programa, sejam aquelas produzidas pelos próprios educandos nos cursos de formação superior, ou aquelas produzidas por pesquisadores provenientes de outras instituições e que desenvolveram estudos acerca do Programa. O PRONERA e a conquista das escolas do campo garantiram a ampliação do acesso à escola e à universidade para os povos do campo, fato histórico no marco da política educativa brasileira. Não obstante, há tensões e desafios que são próprios à disputa hegemônica do espaço público e de projetos políticos por parte dos movimentos sociais. Destacarei aquelas mais emblemáticas no contexto das reformas em curso no Brasil.

Reforma Política e suas implicações para a Política Nacional de Educação do Campo

A Política Nacional de Educação do Campo se depara com tensões significativas que se agudizam ao passo que o cenário político brasileiro se alinha à tendência latino-americana em que se consolida um retorno das direitas ao poder e a implantação de um pacote de reformas políticas de caráter neoliberal. Entretanto, é válido salientar que a problemática agrária não é superada nos anos em que a esquerda progressista ocupa a função de governo; justamente o contrário. Conforme apontam os dados apresentados por Fernandes *et al.* (2017), durante os chamados governos pós-neoliberais do Partido dos Trabalhadores (PT), as políticas agrárias garantiram o controle territorial pelo binômio latifúndio – agronegócio, e as políticas de desenvolvimento da agricultura atenderam, majoritariamente, o modelo hegemônico, entenda-se o do agronegócio. Os pesquisadores asseveram, ainda, que até 2015 houve um crescimento de 372% da área das propriedades com mais de 100 mil hectares e, em 2014, já não havia a fronteira agrícola.

A hegemonia do paradigma de desenvolvimento agrário sob a ótica do capital transnacional interfere, diretamente, na condução das políticas públicas

no plano institucional. Por exemplo, na história política brasileira uma das principais contradições no âmbito legal é a não obrigatoriedade de implantação de uma lei federal nos estados e municípios. Tal é o caso do marco legal da Política Nacional de Educação do Campo, construída na esfera federal e que encontra muitos percalços e desafios para sua implementação nos estados e municípios.

Isso implica no aprofundamento da disputa de projetos nestas duas esferas públicas, o que representa para os movimentos sociais retroceder ao marco zero do debate, ou seja, de ter que iniciar a cada vez o debate sobre a Educação do Campo nas Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, com o desafio permanente de pressionar o poder público para o cumprimento do disposto na Política Nacional de Educação do Campo. Este tem sido um desafio permanente, uma vez que os governos municipais ou desconhecem a referida política, ou simplesmente não se veem obrigados a cumpri-la.

Um segundo aspecto se refere aos paradigmas em disputa no âmbito dos projetos educativos: os movimentos sociais enfrentam, cotidianamente, a forças políticas que se conformaram na estruturação histórica do latifúndio e que hoje se encontram vinculadas à dinâmica político-econômica do capital transnacional e suas interfaces no campo brasileiro. Nessa direção, ao longo dos governos do PT há um fortalecimento da hegemonia do capital transnacional no campo, representada pela burguesia agrária do agronegócio no Brasil.⁶ É evidente o fortalecimento da bancada ruralista pluripartidária nas eleições de 2014: dos 191 deputados que formam parte da Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA), entidade que representa oficialmente a bancada ruralista, 139 foram reeleitos, um percentual de 72%. Ao final do processo eleitoral, a FPA considerava que a partir de 2015 alcançaria a adesão de outros deputados simpatizantes da bancada, o que poderia representar um aproximado de 257 dos 513 deputados federais.⁷ Portanto, há uma hegemonia legislativa das

6. Em outro escrito apresento como se constituem as forças histórico-políticas do setor agrário brasileiro, sua inserção no cenário político, especialmente no legislativo, e o papel que tem desempenhado na disputa de projetos políticos no Brasil (Barbosa, 2016b).

7. Jornal da Câmara. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/jornal/JC20141010.pdf>>. Acessado em novembro de 2014.

forças políticas que representam a burguesia agrária, herdeiras das oligarquias agrárias, e que controlam a base material e legal da política agrária no Brasil.

No campo educativo, o agronegócio avançou paulatinamente, com o objetivo de consolidar, na narrativa educativa das escolas, um discurso que legitima sua racionalidade política e econômica. O Programa Educacional “Agronegócio na Escola”, criado em 2001, é um dos projetos educativos articulados pela Associação Brasileira do Agronegócio (ABA) e apresenta como objetivo central o de abordar:

[...] conceitos fundamentais do agronegócio aos alunos e, através de visitas às empresas associadas, possibilitar a conexão entre teoria e prática, levando a realidade do setor e da região para a sala de aula, e vice-versa. Revelar assim a interdependência campo-cidade, a dimensão e a importância do setor para a economia, valorizar as atividades agroindustriais locais e com isso, a comunidade onde o aluno está inserido, e resgatar o orgulho de pertencer a esta região.⁸

É evidente a apropriação discursiva dos referentes teórico-epistêmicos da Educação do Campo por parte do Programa Agronegócio na Escola, fato que pode confundir, no plano discursivo, gestores, estudantes e professores atendidos pelo programa. De igual maneira, o programa tem consolidado convênios com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação para financiar livros didáticos, cursos de formação docente, concursos destinados aos estudantes e, o mais recente, alguns convênios para fornecer a merenda escolar, um processo que expressa, em palavras de Luiz Carlos de Freitas (2014), a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. O avanço do agronegócio no campo educativo da Educação Básica contribui para que não haja um avanço na implementação da Educação do Campo, principalmente nas instâncias municipais.⁹

Um segundo exemplo da disputa do paradigma educativo é o Programa Todos pela Educação (TPE), criado em 2005, como uma iniciativa do setor

8. Disponível em: <http://www.abagrp.org.br/atividadesAgronegocioEscola.php>.

9. Para aprofundar essa análise, consultar Lamosa (2016).

empresarial¹⁰ baseado no discurso da responsabilidade social empresarial no campo da Educação Básica, e que foi incorporado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), iniciado na gestão do presidente Lula e mantido no de Dilma Rousseff. Com o Programa TPE, o setor empresarial conseguiu produzir materiais didáticos, Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) e investiu no financiamento de bolsas universitárias para estâncias internacionais, o que representa uma paulatina inserção do capital privado, especialmente o proveniente dos bancos, na política educacional brasileira. Baseado no discurso da educação como fator estratégico de desenvolvimento social e econômico (voss, 2011), o setor privado adentra na esfera pública e consegue interferir nas reformas educativas, com ênfase na assunção de competências necessárias para competir no mercado laboral (EVANGELISTA; LEHER, 2012).

No seu segundo mandato, a presidenta Dilma Rousseff lança o lema “Pátria Educadora” para fazer referência à educação como prioridade de seu governo. Em 2015, a política de ajuste fiscal promovida pela presidenta implicou um corte orçamentário geral da União, especialmente no Ministério da Educação (19%) e do Ministério de Desenvolvimento Agrário (49%), ambos responsáveis pela Política Nacional de Educação do Campo e do PRONERA, respectivamente.¹¹ O esvaziamento da dimensão pública do Estado em relação às políticas educativas agudizou a tensão entre os movimentos sociais do campo e as esferas estatais e municipais. Sob o argumento da escassez de recursos, os governos e prefeitos justificam a não implementação da Política Nacional de Educação do Campo. Segundo os dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira / Ministério da Educação e Cultura (INEP/MEC), no ano de 2009 houve uma significativa redução das escolas públicas municipais e estaduais na zona rural, nas cinco regiões do Brasil: 39% nas

10. Em 2006, foi realizada a Conferência Ações de Responsabilidade Social na Educação: melhores práticas na América Latina, promovido pela Fundação Lemann, Fundação Jacobs e Grupo Gerdau. Nesse marco, os empresários brasileiros elaboraram o documento “Compromisso Todos Pela Educação” que, atualmente, é conformado por 32 organizações.

11. Dados do Ministério de Planejamento.

regiões Centro-Oeste e Sul, 22,5% no Nordeste, 20% no Sudeste e 14,4% no Norte. Ainda segundo o mesmo Censo Escolar, foram fechadas, nos últimos 15 anos, 37 mil escolas do campo.

Os dados apresentados evidenciam o fechamento das escolas do campo, o que tem custado ao MST a realização de audiências públicas, atos políticos e o lançamento, em 2011, de uma campanha nacional, com o lema “Fechar Escola é Crime”. O objetivo da Campanha é denunciar o fechamento das escolas do campo: em total 24 mil escolas foram fechadas em um intervalo de oito anos. Considero que esta problemática reflete a debilidade da Política Nacional de Educação do Campo, sobretudo em sua dimensão legal, ao não ser implementada nas três instâncias de governo. Vejamos os números que representam um paulatino processo de fechamento das escolas do campo no Brasil:

Tabela 1: organizada a partir dos dados dos Indicadores Demográficos e Educacionais do Ministério de Educação no ano 2014.¹²

Unidades Federativas que reduziram a oferta de escolas no campo (2007-2013)		
1°	Ceará	- 2477
2°	Bahia	- 2427
3°	Piauí	-1496
4°	Minas Gerais	- 1298
5°	Pernambuco	- 1242
6°	Paraíba	- 1047
7°	Pará	- 987
8°	Rio Grande do sul	- 889
9°	Maranhão	- 699
10°	Santa Catarina	- 573
11°	Rio Grande do Norte	- 513
12°	Rondônia	- 484

12. Disponível em: BRASIL/MEC. Indicadores demográficos e educacionais. Disponível em <<http://ide.mec.gov.br/2014/>>.

Unidades Federativas que reduziram a oferta de escolas no campo (2007-2013)		
13°	Espírito Santo	- 467
14°	Tocantins	- 450
15°	Alagoas	- 404
16°	Mato Grosso	- 321
17°	Paraná	- 319
18°	Sergipe	- 304
19°	São Paulo	- 236
20°	Goiás	- 205
21°	Acre	- 187
22°	Rio de Janeiro	- 185
23°	Distrito Federal	- 16

Nessa perspectiva, além da denúncia do fechamento das escolas do campo, o MST reivindica ante os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário ações que impeçam esta medida arbitrária tomada por municípios e estados de várias partes do país. Outro aspecto diz respeito às forças políticas conservadoras do Congresso Nacional que se mantiveram subterrâneas durante os governos do PT, porém se deparam com uma conjuntura política favorável para se fortalecer e inferir diretamente nos Poderes Legislativo e Judiciário. Instaura-se uma ofensiva de caráter político-ideológico e que representa uma ameaça concreta à *educação como prática da liberdade*, em paráfrase a Paulo Freire.

Nessa direção, em 2004 nasce o Movimento Escola Sem Partido, que tem por objetivo combater o que seus idealizadores denominam “doutrinação ideológico”.¹³ Ao longo de uma década, dito movimento aglutinou forças políticas e conseguiu propor alguns Projetos de Lei (PL) para disputar, no âmbito legal, sua institucionalização no âmbito das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nesse sentido, três Projetos de Lei (PL 193/2016, PL 1411/2015 e PL 867/2015) são pilares para o Projeto Escola Sem Partido, com o intuito de

13. O idealizador da Escola Sem Partido é Miguel Nagib, advogado e Procurador do Supremo Tribunal de São Paulo.

eliminar o debate de caráter ideológico no ambiente escolar e universitário, por meio da restrição de conteúdos e baseado no argumento de uma pretensa neutralidade do conhecimento. Há uma página *web* oficial do Escola Sem Partido¹⁴ que apresenta, abertamente, o que denominam “Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar”.

A página do Programa Escola Sem Partido propõe, abertamente, o combate à teoria crítica marxista e ao pensamento político-pedagógico de Paulo Freire; estimula a denúncia com vídeos ou outros recursos digitais, ao que chamam “doutrinação marxista”. Nessa direção, a página possui um banco de dados de artigos que se posicionam, no plano político-ideológico, frontalmente contra uma educação para a conformação de uma consciência crítica e para a emancipação humana. Ademais de Karl Marx e Paulo Freire, a ofensiva promovida por este movimento da direita conservadora inclui o debate de gênero, o posicionamento contra os direitos da comunidade LGBTQTT, ou mesmo a abordagem educativa acerca da democracia e da participação política. Por tal razão, defendem uma reforma curricular, que elimine disciplinas como Sociologia e Filosofia, consideradas “perigosas” por seu conteúdo “ideológico”.

É fundamental destacar que o Programa Escola Sem Partido prevê a sanção do docente que seja considerado “doutrinador” com uma penalidade de até três meses de prisão! Entre aqueles que mais sofrem ataques, seja na página *web* ou nas marchas articuladas pelo Movimento Escola Sem Partido, estão os sindicatos de professores, os partidos de esquerda, sobretudo o PSOL e o PT, além dos movimentos sociais, especialmente o MST.

No marco do governo golpista de Michel Temer foi aprovada a Medida Provisória 746/2016, que reestrutura a base curricular do Ensino Médio. Entre os pontos mais polêmicos da MP estão a não obrigatoriedade da formação docente específica para as áreas de conhecimento, a flexibilização do currículo básico, com a restrição da obrigatoriedade da Educação Artística, da Sociologia, da Filosofia, além de tornar obrigatória a Língua Inglesa. Conforme podemos observar, a MP 746/2016 contempla o conteúdo político dos PL’s propostos

14. <http://www.escolasempartido.org/>

pelo Movimento Escola Sem Partido, ademais de legitimar seu caráter ideológico conservador.

Outra medida foi a aprovação, em 2016, da Emenda Constitucional relacionada aos gastos públicos do governo federal. Oficialmente nomeada como PEC 55, PEC 241, ou ainda, PEC do Teto dos Gastos Públicos, constitui uma PEC que limita os gastos do governo por 20 anos. Em outras palavras, congelam por duas décadas os investimentos públicos, sobretudo aqueles destinados à educação, à saúde e aos direitos trabalhistas.

O Projeto Escola Sem Partido, a MP 746/2016 e a PEC 55 incidem diretamente na continuidade da Política Nacional de Educação do Campo, tanto no sentido de superar as tensões e os desafios na disputa do projeto educativo, como também na sua dimensão político-ideológica, isto é, aquela relacionada à consolidação de um projeto de conhecimento baseado no *paradigma epistêmico do campo*, fundamental para a conformação do sujeito histórico-político Sem Terra e a Reforma Agrária Popular. Um dos pontos mais tensos consiste na garantia de concurso público diferenciado para os/as educadores(as) das escolas do campo e que encontra seu respaldo legal no Decreto nº 7.352/2010. Embora as conquistas do PRONERA e da Política Nacional de Educação do Campo democratizem o acesso à formação universitária, para assumir a gestão escolar e a docência das escolas do campo é necessário submeter-se à lógica dos concursos públicos promovidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Nos governos do PT, o MST conseguiu negociar que na gestão das escolas do campo estejam educadore(a)s dos assentamentos onde estão situadas as escolas. Por outro lado, o Setor de Educação está em processo de negociação com a SECADI para que sejam realizados concursos públicos específicos, que garantam o perfil de educadores e gestores em consonância com a demanda educativo-pedagógica da Educação do Campo. Entretanto, com a PEC 55 é possível que não se avance nesse debate e se desencadeie descontinuidades nos processos formativos das escolas do campo ocasionados, sobretudo, por dois fatores: 1. A rotatividade dos educadores que tem seus contratos de apenas 01 a 02 anos; 2. Um reinício anual do processo formativo dos novos educadores

com relação à Educação do Campo, uma vez que muitos que são aprovados em concurso público desconhecem a proposta educativo-pedagógica da Educação do Campo e, portanto, necessitam conhecê-la, para que se garanta uma abordagem educativo-pedagógica em consonância com os princípios teórico-epistêmicos, educativos e políticos da Educação do Campo.

Conforme dados da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais (CONTAG), no cenário das atuais reformas políticas houve uma redução dos recursos liberados pela Lei Orçamentária Anual para o PRONERA: em 2016, os recursos chegavam a R\$ 30 milhões e, em 2017, caíram para 11,8 milhões. A previsão é de que em 2018 se reduza ainda mais o montante, com a liberação de apenas R\$ 3 milhões para o Programa.¹⁵ Ainda com base nos dados fornecidos pela CONTAG, esta redução prejudicará 5.583 educandos atualmente matriculados em cursos com financiamento do PRONERA, além de outros 14.500 que aguardam a implementação de cursos da EJA à educação superior. O corte orçamentário ameaça a ampliação tanto do PRONERA, como do PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, programa criado pelo MEC, por intermédio da SECADI, e que tem por objetivo a formação de educadores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Conforme apresentado, o retorno da direita e as primeiras reformas de corte neoliberal realizadas no marco do governo golpista de Michel Temer ameaçam, concretamente, a Política Nacional de Educação do Campo. A drástica redução do orçamento para o PRONERA pode ser interpretada como um mecanismo do Estado para justificar um possível fechamento do programa. A fragilidade institucional do PRONERA é resultado de não ser assumido como uma política de Estado, mas sim, como um programa de governo, estando à mercê de conjunturas políticas de negociação entre o INCRA e o Ministério de Educação. Portanto, sua continuidade dependerá, em grande medida, da capacidade organizativa dos movimentos sociais do campo na disputa hegemônica no campo das políticas públicas.

15. Dados obtidos em: <http://www.contag.org.br/indexdet.php?modulo=portal&acao=inter-na2&codpag=101&id=12341&mt=1&nw=1&ano=&mes=&imp=1>

É importante salientar que um dos aspectos mais graves da ameaça à Política Nacional de Educação do Campo reside na tentativa de soterrar o paradigma epistêmico do campo e esvaziar a dimensão epistêmica e política da Educação do Campo. Há uma confluência político-ideológica na aprovação da PEC 55 e da MP 746/2016: criar os mecanismos legais para anular processos educativos de caráter emancipatório. Vejamos: o congelamento dos gastos públicos por um período de duas décadas é a justificativa legal-institucional para que não se aprove, por exemplo, a realização de concursos públicos. Ora, se uma das principais reivindicações dos movimentos sociais do campo é a realização de concurso público específico para a contratação de educadores para as escolas do campo, é evidente que esta pauta encontrará por diante dificuldades concretas para sua efetivação.

Em segundo lugar, a MP 746/2016 é um mecanismo legal que propicia a indução ou o direcionamento de quais serão as prioridades a uma possível contratação de professores para as escolas públicas, entre elas, as escolas do campo, isto é, na definição das áreas do conhecimento prioritárias em um cenário de contenção das despesas públicas. Nessa direção, a flexibilização do currículo do Ensino Médio assenta as bases para a exclusão de áreas fundamentais na formação política da juventude, como a Sociologia e a Filosofia. Considerando que os princípios educativos e pedagógicos da Educação do Campo encontram no currículo uma das formas de sua consolidação, é visível o risco real de uma descontinuidade no projeto histórico de conhecimento almejado nas escolas do campo.

Portanto, após duas décadas de surgimento da Educação do Campo como projeto educativo-político, os movimentos sociais do campo se deparam com o complexo cenário das reformas políticas avaladas por uma burguesia agrária, o que representa o prenúncio de um retrocesso político com relação à conquista de direito pela base popular. Não obstante, a construção de um marco legal para a Política Nacional de Educação do Campo e, sobretudo, as experiências concretas erigidas nas escolas do campo e nas universidades públicas brasileiras criaram um movimento nacional orgânico entre os movimentos sociais do campo e demais sujeitos partícipes desse processo histórico, o que permite

aglutinar forças políticas na defesa da Educação do Campo, de sua racionalidade epistêmica e de sua disputa no campo das políticas públicas.

Considerações finais

Diante da tendência latino-americana à implementação das Reformas Políticas e da tentativa de esvaziamento da dimensão pública do Estado, me parece fundamental destacar as experiências articuladas pelos movimentos sociais em posicionar-se na disputa hegemônica do Estado e na reivindicação de políticas públicas em consonância com a natureza de seus projetos políticos.

Cada contexto de luta elabora seu próprio debate interno e sua proposição política. No caso do Brasil, tratei de apresentar como um movimento social disputa uma política pública, com a elaboração conceitual e de um marco legal que estrutura uma proposta de política educativa de base popular, a Política Nacional de Educação do Campo. Nesse sentido, os movimentos sociais do campo realizam o que podemos denominar como uma “contra-reforma de base popular”, no sentido da defesa e ampliação da dimensão pública do Estado na concessão de direitos constitucionais à classe trabalhadora do campo e da cidade. Nessa perspectiva, se evidenciou como a Educação do Campo constitui uma das respostas articuladas pelos movimentos sociais do campo na ampliação do debate acerca da concepção do direito sob a lógica dos sujeitos do campo.

É fundamental destacar que Política Nacional de Educação do Campo é uma vitória genuína dos movimentos sociais do campo e representa uma ruptura paradigmática na concepção da educação e da política pública para o desenvolvimento sociocultural e econômico do campo. De igual maneira, ao assumir o caráter de projeto político, se incorpora à histórica luta pela terra e pela reforma agrária, uma vez que se posiciona no âmbito da disputa hegemônica do paradigma de desenvolvimento do/para o campo.

Nesse sentido, os movimentos sociais do campo, em especial o MST, estão entre aqueles que mais avançaram na concepção de um projeto político que suscite uma *vontade coletiva* nova, no sentido atribuído por Gramsci (1975), que se expressa na construção de um sujeito histórico-político com potencial de articulação de um projeto histórico de conhecimento no horizonte

da emancipação humana para o campesinato do Brasil. Para tanto, é central pensar um projeto político que esteja visceralmente articulado com a necessidade histórica do seu tempo, ou seja, de superação da hegemonia do capital transnacional no campo brasileiro.

Não há dúvida de que os movimentos sociais do campo se deparam com um novo desafio, mais complexo e que ainda não aponta saídas fáceis. As reformas políticas são uma realidade e nada garante, num futuro próximo, seja em 2018, ou ainda nesta década, que sejamos capazes de recuperar a dimensão pública do Estado.

Referências

- ARROYO, Miguel *et al.* (orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARBOSA, Lia Pinheiro. Educação do Campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. **Journal of Peasant Studies**, p. 01-27, 2016a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03066150.2015.1119120>
- BARBOSA, Lia Pinheiro. Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. **Revista De Raíz Diversa**, México, n. 6, p. 45-79, 2016b.
- BARBOSA, Lia Pinheiro. Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil. In: SILVA, A. A. *et al.* Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe. Buenos Aires: CLACSO, 2015, p. 147-212.
- BARBOSA, Lia Pinheiro. As dimensões epistémico-políticas da Educação do Campo em perspectiva latino-americana. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul: UNISC, v. 22, n. 2, p. 143-169, 2014.
- BRASIL. Decreto Nº 7.352. Brasília: Casa Civil, 04 de novembro de 2010.
- BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Manual de Operações. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, 1999.
- CALDART, R. *et al.* Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

DAGNINO, Evelina. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC: a Pedagogia do Capital em ação na Política Educacional Brasileira. Trabalho Necessário. Disponível em: www.uff/trabalhonecessario. Ano 10, nº15: 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano et. al. A questão agrária na segunda fase neoliberal no Brasil. DataLuta, janeiro de 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/A%20QUESTA%CC%83O%20AGRA%CC%81RIA%20NA%20SEGUNDA%20FASE%20NEOLIBERAL%20NO%20BRASIL.pdf>

FERNANDES, Bernardo Mançano. “Educação do Campo e Território Camponês no Brasil”. In: SANTOS, Clarice Aparecida (org.). Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA – MDA, 2008.

FREITAS, Luíz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Revista Educação & Sociedade**, v. 35, nº 129, out-dez, 2014, p. 1085-1114.

GOMES, Maria de Jesus Santos. Experiências das Escolas de Ensino Médio do Campo do MST Ceará: dois Projetos de Campo e de Educação em confronto. Monografia, 72f. (Especialização Trabalho, Educação e Movimentos Sociais). Fundação Osvaldo Cruz – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra – Escola Nacional Florestan Fernandes, Rio de Janeiro, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cuaderno de la Cárcere**. Itália: Einaudi, 1975.

KOLLING, Edgar *et al.*. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas – Por uma Educação do Campo. Brasília, 2002.

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Educação e Agronegócio – a nova ofensiva do capital nas escolas públicas**. Curitiba: Appris, 2016.

MOLINA, Mônica. “A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo”. In: MANÇANO, Bernardo Fernandes *et al.* Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

SEOANE, José *et al.* "Las nuevas configuraciones de los movimientos populares en América Latina". In: BORÓN, Atílio A.; LECHINI, Gladys (comps). **Política y movimientos sociales en un mundo hegemônico: lecciones desde África, Ásia y América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2006.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. Pelotas: Cadernos de Educação, n. 38, jan-abril, p. 43-67, 2011.

Recebido:15/05/2017

Aceito:15/08/2017

