



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**JÉSSICA PAULETTI**

**As vozes constitutivas da Educação do Campo: do nascedouro aos  
dias atuais (1998-2018)**

**CHAPECÓ  
2018**

JÉSSICA PAULETTI

**As vozes constitutivas da Educação do Campo: do nascedouro aos dias atuais (1998-2018)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dra. Camila Caracelli Scherma.

CHAPECÓ  
2018

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Av. Fernando Machado, 108 E  
Centro, Chapecó, SC - Brasil  
Caixa Postal 181  
CEP 89802-112

### **JÉSSICA PAULETTI**

Pauletti, Jéssica

As vozes constitutivas da educação do campo: do nascedouro aos dias atuais (1998-2018) / Jéssica Pauletti. -- 2018.

122 f. : il.

Orientadora: Camila Caracelli Scherma.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal da Fronteira Sul,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Políticas educacionais. 2. Educação do campo. 3. Ideologia oficial e ideologia do cotidiano. 4. Discursos. I. Scherma, Camila Caracelli, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela  
Biblioteca Chapecó – UFFS

**JÉSSICA PAULETTI**

**As vozes constitutivas da Educação do Campo: do nascedouro aos dias atuais (1998-2018)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 23/08/2018.

Aprovado em: 23/08/2018

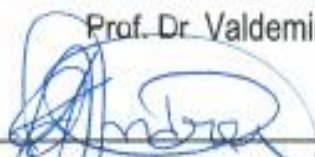
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr<sup>a</sup> Camila Caracelli Scherma



Prof. Dr. Valdemir Miotello



Prof. Dr<sup>a</sup> Adriana Maria Andreis



Prof. Dr Oto João Petry

Chapecó, SC. Agosto de 2018.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Salete e Odacir Pauletti, que há muitos anos dedicam seu tempo, suor e empenho na minha formação como sujeito desse mundo. E à minha irmã, Jaqueline, pela torcida para que esta fase terminasse bem.

À Professora Camila Caracelli Scherma, que compartilhou comigo os ensinamentos do Círculo Bakhtiniano de uma forma dialógica, coletiva e humana. Agradeço por me mostrar que as relações dos “pedaços de mundo” não são ingênuas, isso alargou meus pensamentos e as compreensões do cotidiano. Fica aqui registrado o meu eterno abraço pelos diálogos no “BAKHTINIANAS - Laboratório bakhtiniano de estudos do discurso, das expressões artísticas e da educação”, pelas orientações descontraídas, ou aquelas “de chorar”. Por compartilhar tantos ensinamentos de vida, jamais será esquecida.

Aos Professores, Valdemir Miotello (UFSCAR), Adriana Maria Andreis (UFFS) e Oto João Petry, por aceitarem o convite para o trabalho nas bancas de qualificação e de defesa, proporcionando momentos únicos de aprendizado.

Às colegas de estudos do BAKHTINIANAS, Daniela, Ileide, Thaís, Rose e Gisele pelos diálogos intensos. Em especial à Fernanda, que além dos diálogos bakhtinianos, compartilhou comigo o cotidiano de uma república; foram longas conversas sobre a vida acadêmica e as atribulações de ser adulta.

Agradeço à Tânia, à minha mãe no Mestrado, que, além de companheira dos estudos bakhtinianos, sempre esteve disposta para conversar, aconselhar e dar muito carinho, o que deixou a minha jornada mais tranquila.

Às amigas formidáveis, Flávia, Maiara e Isabel, que fizeram parte da minha vida durante a graduação e que ainda hoje continuam participando das conquistas.

Aos meus colegas do Programa de Pós Graduação em Educação pelos diálogos intensos na sala de aula e em outros espaços não formais de educação.

À nona, Terezinha Tressi Biazus (*in memoriam*), por todo amor; é a mais doce lembrança dos meus dias.

Com muito carinho, agradeço ao meu companheiro, Antônio Carlos, que, mesmo distante em muitos momentos, me incentivou na construção deste trabalho. Não sabemos nada do amanhã, mas para sempre serei grata por segurar a minha mão nesta fase.

Agradeço, por fim, a amigos e a tantas outras pessoas especiais que colaboraram nessa jornada, com palavras e gestos de incentivo.

*“O homem vive dentro do mundo como corpo, mas o mundo vive dentro do homem como palavra.” (José Carlos de Azeredo).*

## RESUMO

Com este trabalho, pretendemos compreender as vozes que constituíram a Educação do Campo como signo ideológico desde o seu nascedouro até os dias atuais (1998-2018). Para tanto, interessa-nos as lutas discursivas, expressas nas mais diversas esferas de atividade humana e nos gêneros discursivos e, desse modo, buscamos construir compreensões a partir de um conjunto de dados heterogêneos, com enunciados que abordam concepções, valorações e tomadas de posições divergentes ao se tratar da Educação do Campo. Com o recorte temporal a partir da década de noventa, traçamos três objetivos que fundamentaram a construção dos capítulos deste texto: 1. Estudar discursivamente as disputas que acontecem no território camponês por conta do jogo entre rural e urbano e como essas disputas são refletidas e refratadas na esfera das políticas públicas educacionais; 2. Compreender a constituição da Educação do Campo como um signo ideológico e perceber quais as relações de identidade e de alteridade presentes nesse signo; 3. Auscultar as vozes presentes em dois projetos políticos pedagógicos com a intenção de compreender as disputas territoriais, educacionais e de luta de classe presentes na materialidade verbal desses documentos. O território camponês (o campo) é um signo ideológico em disputa, uma vez que há forças contraditórias que defendem interesses divergentes relacionados ao uso desse espaço e de sua organização. Essa dinâmica territorial também se reflete e se refrata nas ações e nos documentos educacionais, constituindo duas frentes que se entrecruzam em termos de discursos e de interesses de classe; de um lado, a chamada educação rural, constatada em documentos oficiais, que atende às recomendações do neoliberalismo e da globalização em ascensão, da transposição dos dizeres escolares urbanos para o rural; de outro, a Educação do Campo, que nasce na contradição, no confronto e que tensiona o que já está dado, baseia-se nas lutas populares, proporcionada pelos movimentos sociais, na ideologia do cotidiano, pelos sujeitos do campo que pleiteavam uma organização educacional promovida pelas bases da sociedade. Com essas linhas divergentes de concepção do território camponês e da Educação do Campo, compreendemos que nos processos de constituição de políticas educacionais do campo existem diferentes interesses ideológicos, que aqui foram estudados pela linguagem, pela palavra e pelos signos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação do Campo. Ideologia oficial e ideologia do cotidiano. Discursos.

## **ABSTRACT**

With this paper, we aim to understand the voices that built up the Field Education as an ideological sign from its beginnings until the present days (1998-2018). For this purpose, we are interested in the discursive battles, expressed on the most diverse spheres of human activity and on discursive genders, thus, we search for the building of comprehensions from a collection of heterogenic data, with statements that address conceptions, valuation, and divergent positions when dealing with Peasant Education. With a timeline from the 90's decade, we have drawn three goals that based the chapter building of this text: 1. To discursively study the disputes that happen on peasant territory due to the game between rural and urban and how those disputes are reflected and refracted on the educational public policies sphere; 2. To understand the constitution of Peasant Education as an ideological sign and to notice the relations of identity and alterity present on this sign; 3. To auscultate the present voices in two pedagogical policies project with the intention of understanding the territorial, educational and class conflict battles present in the verbal materiality of those documents. The peasant territory (the field) is an ideological sign in dispute, once there are contradictory forces that defend divergent interests related to the usage of this space and its organization. This territorial dynamics is also reflected and refracts itself on the educational actions and documents, constituting two fronts that interwoven in terms of discourses and class interests; on one hand, the so-called rural education, present on official documents, which meet the recommendations of neoliberalism and of the ascending globalization, the transposition of school sayings from urban or rural; on the other hand, the Peasant Education, which rises on contraction, on confrontation and which tensions what is already given, is based on popular struggles, provided by social movements, on the daily ideology, by the subjects of the field who claimed an educational organization promoted by the bases of society. With these divergent lines of the conception of the peasant territory and Peasant Education, we understand that in process of constitution of field education policies there are different ideological interests which were studied here through language, word, and signs.

Keywords: Educational Policies. Peasant Education. Official ideology and daily ideology. Discourses.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
Uma palma-solense, um rapaz de Oriol (Rússia) e alguns apontamentos iniciais .....	12
<b>CAPÍTULO I - O TERRITÓRIO CAMPONÊS NO BRASIL GLOBALIZADO E OS DISCURSOS REFLEXIVOS E REFRAATÓRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	19
1.1 O território camponês e a educação em disputa: os discursos e os jogos ideológicos .....	20
1.2 Discursos e disputas no território camponês .....	25
1.3 As vozes e as disputas nas arenas da chamada educação rural e da Educação do Campo.....	34
<b>CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS VOZES CONSTITUTIVAS E AS RELAÇÕES DE IDENTIDADE E ALTERIDADE NO SIGNO IDEOLÓGICO</b> .....	57
2.1 Educação do Campo: Um signo ideológico em disputa .....	57
2.2 As arenas de identidade e alteridade da chamada educação rural e da Educação do Campo.....	69
2.3 Palavra outra relacionada aos discursos da chamada educação rural e da Educação do Campo.....	78
<b>CAPÍTULO III – OS DIZERES ATUAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO MATERIALIZADOS EM DOIS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS</b> .....	82
3.1 Apontamentos a respeito do estudo do gênero discursivo Projeto Político Pedagógico .....	82
3.2 Os PPPs como materialização das políticas públicas e arena de disputa: reflexos e refrações nos Marcos e Princípios desses textos .....	85
3.3 As disputas entre o dito e não dito nos PPPs .....	101
3.3.1 As disputas do território camponês refletidas e refratadas nos PPPs .....	101
3.3.2 A materialidade do signo Educação do Campo nesses documentos .....	106
3.3.3 A arena da consciência de classe.....	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	114
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	117

## INTRODUÇÃO

### Uma palma-solense, um rapaz de Oriol (Rússia) e alguns apontamentos iniciais

*O que nos leva [me leva] a enfrentar a luta  
É a busca de informação  
É buscar mais conhecimento  
Para melhoria da Educação.  
(Correndo em busca de melhor educação e direito - Ilton Gonçalves<sup>1</sup>)*

Venho de um lugar onde existem vacas, muitos palmos de terra e barrancos de rio, esse local e tudo nele significam muito no meu cotidiano, afinal “[...] qualquer rincão da terra deve estar incluído na história da humanidade, fora da qual não passa de espaço morto e ininteligível, fora da qual não serve para nada.” (BAKHTIN, 1997, p. 257 e 258). São do interior<sup>2</sup>, da comunidade de Linha Gaúcha e do município de Palma Sola<sup>3</sup> minhas raízes.

Apesar de até hoje não querer me distanciar das minhas origens, permanecer no interior não era algo vislumbrado na adolescência; eu queria e sabia (por conta da televisão e do rádio) que o mundo não se reduzia àquele rincão. Assim, depois do Ensino Médio, fui para Realeza, no sudoeste do Paraná, para prosseguir nos estudos, carregando poucas malas de roupa e muita vontade de conhecer pedaços outros desse mundo.

A possibilidade de encontrar outros sujeitos, viver novas experiências e ampliar o conhecimento se deu pela construção da Universidade Federal da

---

<sup>1</sup> Professor e líder quilombola no litoral paranaense. O enunciado faz parte do poema “Correndo em busca de melhor educação e direitos”, publicado no livro “Minha triste alegre história de vida”, que expõe por meio da poesia a trajetória de vida deste professor.

<sup>2</sup> No Brasil, existem conceitos variados sobre o que é interior. Aqui, o termo interior se refere ao local que não é a capital ou cidades próximas. Contudo, isso pode sofrer variações de interpretação. No meu caso, considero interiores as zonas rurais, com poucas manifestações de comércio (como vilas), em que a produção agrícola se sobressai a outras, em que as famílias estão em propriedades relativamente próximas e que organizam de modo coletivo a comunidade, estabelecida por regiões. Assim, na região extremo oeste de Santa Catarina, o padrão é de municípios divididos em espaços compreendidos por cidade e por regiões longínquas da cidade, que seria o interior, os sítios ou o campo.

<sup>3</sup>Essa localidade situa-se no extremo oeste catarinense e de acordo conforme informações do IBGE, pelo censo de 2010, a população residente era de 7.765 habitantes (4.468 na zona urbana e 3.297 na zona rural). Essas informações estão disponíveis em: < <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=29&uf=42>>. Acesso em 23 jan. 2018, às 17h.

Fronteira Sul (UFFS)<sup>4</sup>. Antes de a UFFS existir, a oportunidade de estudar em uma universidade federal ficava a mais de 700 km da minha casa: logo, meus pais preferiam pagar (com muito suor) do que permitir que eu (com 17 anos) morasse em Florianópolis.

O ingresso no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, ofertado no *campus* Realeza, no Paraná, foi uma conquista pessoal e um encontro com a profissão de Professora. As disciplinas de cunho específico dessa área, como Zoologia, Parasitologia e tantas “ias” não chamavam a minha atenção tanto quanto as disciplinas de didática e ensino. Além disso, as raízes continuavam comigo: ser filha de agricultor, lidar com a vida do campo (tocar as vacas, capinar a mandioca) e estudar em uma escola situada em uma região rural proporcionaram indagações no final da graduação referentes à relação entre a área educacional e o campo.

Esses pontos foram fundamentais na concretização do trabalho de conclusão de curso: “Da concepção à concretização: o caso da contextualização de ensino entre professores de biologia na educação no campo na microrregião de Francisco Beltrão – PR”, que intencionou levantar aspectos relevantes da concepção e prática da contextualização no ensino em escolas do campo. Ao completar esse momento, não o entendia como acabado, mas com algumas possibilidades de continuação.

Uma vontade iniciada no *campus* Realeza se estendeu ao *campus* Chapecó, pois ali é ofertado o Mestrado em Educação, no qual ingressei no ano de 2016. A intenção era continuar com a proposta de entender as facetas da Educação do Campo (EdoC<sup>5</sup>), a princípio nos discursos de professores, mas que ao longo do desenvolvimento do projeto e, seguindo as orientações da linha Políticas Educacionais, direcionei a atenção à EdoC e sua consolidação via estudos discursivos.

---

<sup>4</sup> O referido processo de constituição da UFFS foi mediado por indivíduos e grupos, em sua maioria os movimentos sociais populares, entendidos neste trabalho e por Ribeiro (2012) como “sujeitos políticos coletivos”, que reconheciam a necessidade da implantação de curso de nível superior que contemplassem os municípios da região sul distantes das capitais. Destaco alguns dados apresentados na página oficial [online] da UFFS e que permitem entender a relação da minha temática com a história desta instituição: “no fim do ano de 2007 foi dada a palavra oficial: o ministro da Educação anunciou a criação de uma universidade na região”; “Em 15 de setembro de 2009, a criação da UFFS é oficializada com a lei 12.029”; “A data que marcou a constituição completa da comunidade acadêmica da UFFS foi 29 de março de 2010” e nesse momento eu estava lá. Maiores informações a respeito da criação da UFFS estão disponíveis em: <[https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/apresentacao](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/apresentacao)>. Acesso em 06 de mar. 2018. às 13h.

<sup>5</sup> Em muitos trabalhos, existe a abreviação EC e EdC, contudo eu optei por utilizar EdoC, seguindo a perspectiva de Caldart (2002).

A EdoC é compreendida neste trabalho como um signo ideológico em disputa. Desse modo, o percurso de compreensão do trabalho aconteceu via linguagem. Para Geraldi (2012):

Quem estuda a linguagem não está interessado nos “recortes” dos discursos, mas no enunciado completo, total, para cotejá-lo com outros enunciados fazendo emergirem mais vozes para uma penetração mais profunda no discurso, sem silenciar a voz que fala em benefício de um já dito que se repete constantemente. (p.27-28).

E a possibilidade do estudo pela linguagem ocorreu por meio do “encontro” desta palma-solense com um rapaz nascido em Oriol (Rússia) Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) e seu Círculo<sup>6</sup>. O estudo dos enunciados<sup>7</sup>, dos discursos e da palavra se dá pelas regras metodológicas propostas pelo pensamento bakhtiniano:

1. *Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).*
2. *Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).*
3. *Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infraestrutura).* (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV<sup>8</sup>, 2014, p. 45).

A não dissociação proposta pelas regras metodológicas está entrecruzada ao cotejamento de textos, que é fundamental para a compreensão dos sentidos, pois, ao cotejar, há uma construção do entendimento de mundo em que os sujeitos estão inseridos e seus interesses de classe. Geraldi (2012), ao tratar da heterocientificidade nos estudos linguísticos, aponta que a multiplicidade é fundamental às compreensões dos enunciados que são resultado do cronotopo e no cotejamento com outros textos.

O texto, de acordo com o pensamento bakhtiniano, é o objeto de estudos das ciências humanas e sua existência depende essencialmente do homem, que é visto

<sup>6</sup>“O Círculo de Bakhtin situa-se no contexto da episteme soviética, especialmente nas décadas de 20 e 30 do século XX. Inicialmente, não podemos falar do Círculo sem mencionar a importância da amizade entre seus membros (Bakhtin, Volochínov e Medvedev, entre outros não menos importantes) e seus escritos teórico-filosóficos, às vezes construídos a mais de duas mãos e, alguns, por meio de trocas de identidades sob pseudônimos, como forma de resistência à visão totalitária do stalinismo.” (PAULA, 2013, p. 243).

<sup>7</sup> Para um melhor entendimento do leitor, os enunciados referentes ao conjunto de dados heterogêneos compreendidos nesta dissertação estarão destacados em itálico no decorrer do texto.

<sup>8</sup> A autoria do livro “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, ainda hoje gera discussões, neste trabalho usaremos a edição de 2014 em que aparecem como autores Bakhtin e Volochínov.

como “produtor de textos (escritos e orais, verbais e não verbais).” (PONZIO, 2016, p.188). Ainda para Bakhtin (1997): “Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos.” Em outras palavras, “Compreender é cotejar com outros textos e pensar num contexto novo (no meu contexto, no contexto contemporâneo, no contexto futuro)” (p.405).

O cotejo aqui trabalhado ocorreu pelo estudo do material verbal, ou seja, pelas palavras dispostas nos enunciados, os quais se materializam de diferentes modos nos gêneros discursivos.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional [...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2011, p. 261 e 262).

A circulação de gêneros discursivos acontece em diferentes esferas de atividade humana, os enunciados aqui estudados estão presentes nos seguintes gêneros: Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 (nível mundial), o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1994, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996 (nível nacional); Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que se subdivide em: Compromissos e Desafios; e Desafios e Propostas de Ação, ambos de 1998; Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002; II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, de 2004.

Referente aos textos da Educação do Campo, apontamos que os movimentos sociais voltados à luta do campo, bem como intelectuais e educadores da área organizaram uma pluralidade de gêneros discursivos que foram construídos para a discussão da EdoC. Os documentos selecionados neste trabalho sistematizam um cronotopo, eles possuem os genes dos desejos em que a EdoC foi criada, ao passo que representam momentos singulares, sem deixar de lado a expressividade da totalidade da EdoC.

As tensões discursivas que emergem nesses gêneros do discurso são entrecruzáveis com a luta histórica em prol da EdoC. Autores como Marlene Ribeiro, Roseli Salette Caldart e Edgar Jorge Kolling revelam que a educação aos povos do campo foi negada desde a colonização e, a educação, quando ofertada era desconectada do cotidiano. Esse contexto sofreu alterações com as reivindicações de movimentos sociais nos anos 1990 e, principalmente, com a promulgação da LDB/96, que apresenta em seu texto indícios da construção de uma educação voltada às zonas rurais.

No mesmo contexto em que a chamada educação rural<sup>9</sup> começava a ser pensada pelo Estado, outra atividade ganhava força, tratava-se do avanço do capitalismo para as fronteiras rurais, o agronegócio<sup>10</sup>. Como palavra outra, se encontra os dizeres dos movimentos sociais que respondem a essa lógica. Em uma Cartilha, publicada em 2015 e organizada pela Via Campesina, os dizeres voltam-se para a necessidade de um modelo de agricultura preocupado com a população e com as condições de permanecer no campo, que proporcionasse escola e educação e, por consequência, a construção de uma sociedade justa.

Os discursos que envolvem a lógica do agronegócio estão associados à lógica da ideologia dominante, uma vez que:

[...] a ideologia é um sistema de concepções que está determinado pelos interesses de um determinado grupo social, de uma classe, e que, baseado em um sistema de valores, condiciona atitudes e comportamentos tanto dos sujeitos do grupo em questão como dos outros grupos sociais, quando se converte em ideologia dominante. (PONZIO, 2016, p.116).

No jogo de forças com a ideologia dominante está a ideologia não oficial - entendida como ideologia do cotidiano, que segundo Bakhtin e Volochinov (2014) se “[...] constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (p. 123); e, ainda, para entender essa ideologia: “[...] é

---

<sup>9</sup> A expressão educação rural aparece escrita de diferentes modos, Cabral e Costa (2016), ao trabalharem a expressão como um paradigma, colocam as duas letras iniciais em maiúscula, ficando Educação Rural; contudo nos outros pesquisadores, como de Ribeiro (2013), Caldart (2015), e os documentos fundantes da EdoC, usam em seu trabalho o termo escrito com letra minúscula. Nesse momento, optamos pela segunda terminologia e sempre com o adendo da palavra “chamada”, proposta na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 2004. Portanto, usarei ao longo do texto a expressão: a chamada educação rural.

<sup>10</sup> A respeito desse assunto, a Via Campesina dispõe de uma Cartilha denominada: “*A natureza do agronegócio no Brasil*”, publicada em 2015, em que aparecem informações dessa esfera no país.

preciso distinguir vários níveis, determinados pela escala social que serve para medir a atividade mental e a expressão, e pelas forças sociais em relação às quais eles devem diretamente orientar-se.” (p.124).

Tanto as ideologias oficiais quanto as do cotidiano estão presentes nos enunciados que compõem o conjunto de dados desta pesquisa e, que, portanto, apresentam conflitos discursivos e ideológicos. Para compreendê-los, houve a necessidade de uma delimitação de espaço-tempo, entendido na perspectiva bakhtiniana como cronotopo, que se configura como uma teia indissociável de questões do passado, presente e futuro, as quais são fundamentais para entender a evolução do signo ideológico Educação do Campo ao longo dos capítulos.

Dessa forma, por meio do cronotopos que envolve a década de noventa até os dias atuais se estabeleceu esta pesquisa. Justifico a escolha desse período, pois é nele que surgem os primeiros documentos que apontam para a preocupação em organizar uma educação para todos. Em nível global destacamos a Declaração Mundial (1990); também foi nesse período que se intensificaram as discussões no país, refletindo na construção do Plano Decenal (1994) e na LDB (1996), legislações nacionais que colocavam a educação como direito de todos os públicos, inclusive daqueles pertencentes às zonas rurais.

No mesmo contexto em que se deliberou os documentos oficiais outras forças sociais se organizaram para lançar a sua voz por meio de encontros não oficiais, proporcionando o nascedouro da EdoC discutida em documentos de 1998, 2002 e 2004. Dessas datas, até os dias atuais (2018), outros movimentos de políticas para a EdoC surgiram e os dizeres remetem aos documentos de base, aqueles da década de noventa, que aqui foram estudados.

Na referida década de noventa, essa palma-solense nascia, dava os primeiros passos e começava a entender o mundo, desse modo, afirmo que sou uma representante juvenil no tema da EdoC. Não fui criada em assentamentos, nem participei da formulação de documentos importantes, mas tenho a vontade de diariamente conhecer e aprender mais sobre o assunto (inspiração nos dizeres do seu Ilton). Desejo, assim, despertar o interesse por meio desta dissertação para a elaboração de novos estudos e, desse modo, contribuir para que os direitos conquistados não se aniquilem e que outros ainda sonhados possam ser alcançados.

A questão central deste trabalho é: Que interesses se refletem e se refratam nas vozes constitutivas de documentos referentes às políticas da Educação do Campo? Além dessa questão central, aponto os objetivos do estudo. Nesse sentido, o objetivo geral: Compreender as vozes que constituem as Políticas de Educação do Campo desde o seu nascedouro até os dias atuais (1998-2018). E, a partir dele, os objetivos específicos: 1) Compreender os dizeres da década de noventa que envolvem as disputas discursivas e ideológicas no território camponês e nas políticas educacionais; 2) Entender a educação do campo como um signo ideológico em disputa por meio das arenas da singularidade e da alteridade da chamada educação rural e da Educação do Campo; 3) Auscultar as vozes presentes em dois projetos políticos pedagógicos a respeito das disputas territoriais, educacionais e da luta de classe.

As compreensões aqui construídas estão organizadas em três capítulos. No **Capítulo I**, estudamos discursivamente as disputas que acontecem no território camponês por conta do jogo entre rural e urbano, e como essas disputas são refletidas e refratadas na esfera das políticas públicas educacionais. O **Capítulo II** trata de compreender a constituição da Educação do Campo como um signo ideológico e perceber quais as relações de identidade e de alteridade presentes nesse signo. No **Capítulo III** cotejo os dizeres do Projeto Político Pedagógico de duas escolas situadas no campo, cujos enunciados estudamos para auscultar as vozes ali com a intenção de compreender as disputas territoriais, educacionais e de luta de classe presentes na materialidade verbal desses documentos.

Os dizeres destes apontamentos iniciais permitem que concordar com o que Bakhtin, citado pelo professor Augusto Ponzio, acreditava: “Cada um é único, com certeza, mas não é único a nível ontológico, é único existindo em relação, na relação com o outro, é único na palavra viva, na outra palavra que se relaciona com uma palavra outra” (PONZIO, 2010, p. 23). E esse texto é o resultado das relações que aconteceram em dois anos na pós-graduação, da convivência com diferentes sujeitos e seus olhares enviesados sobre o mundo, das leituras envolvendo os dizeres bakhtinianos e do estudo de diferentes autores que pesquisaram acerca dos assuntos aqui compreendidos.



## CAPÍTULO I - O TERRITÓRIO CAMPONÊS NO BRASIL GLOBALIZADO E OS DISCURSOS REFLEXIVOS E REFRATÁRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Não vou sair do campo  
Pra poder ir pra escola  
Educação do campo  
É direito e não esmola.  
(Não vou sair do campo - Gilvan Santos<sup>11</sup>)*

Neste primeiro capítulo, o objetivo principal é compreender as políticas educacionais para o campo como lugar de disputa desde a década de 90. Para tanto, tomei como ponto de partida alguns apontamentos entre o jogo rural e urbano na configuração geográfica existente no Brasil. Essa organização faz do campo um território com possibilidade de ser compreendido em relação com diferentes esferas de atividade humana, a exemplo da educação e das políticas públicas educacionais. Na década de 1990, constituem-se duas arenas entrecruzadas por vozes e disputas: a chamada educação rural e a educação do campo. É possível compreender via discurso que, tanto a organização do território camponês quanto a esfera da educação ligada ao campo estão em disputa. A compreensão dessas questões é possível pelo cotejamento de enunciados presentes em documentos ligados à esfera da educação com gêneros de outras esferas de atividade humana. Considerando os discursos presentes nos gêneros discursivos estudados, é possível perceber a tentativa de monologizar o território camponês pelo viés da imposição do agronegócio, bem como a esfera da educação ligada a esse território, seguindo recomendações internacionais de expandir a educação aos diferentes locais, com a finalidade de superar a pobreza dessas regiões. A resistência e as tentativas de subversão dessa ordem dominante se dão uma vez que as vozes da Educação do Campo colocam-se como contrárias às lógicas da educação rural e, por consequência, apresentam também possibilidades outras de pensar a produção de alimentos e os cuidados com o território camponês.

---

<sup>11</sup> Gilvan Santos é compositor. A temática de suas canções envolve o cotidiano dos sujeitos do campo.

## **1.1 O território camponês e a educação em disputa: os discursos e os jogos ideológicos**

Os signos “rural”, “urbano”, “educação rural”, “educação do campo” refratam a realidade segundo projeções de classes. São, portanto, instrumentos na luta pela manutenção da ordem das coisas ou pela crítica e proposições de movimentos. Eles estão em diálogo constante e serão as bases do nosso estudo, pois possuem materialidade, materialidade sócio-histórica e uma valoração ideológica singular – que é a materialidade da tomada de posição de cada sujeito que com esses signos se relacionam – e a compreensão desses signos leva à compreensão de sentidos. O sentido em Bakhtin deve estar relacionado com a atualidade, em situações específicas que possam dialogar com contextos já vivenciados, com os que poderão existir e com outros temas relacionados, ele pode permanecer oculto por muitos anos e ser compreendido de modo diferente do que foi um dia.

Isto significa que o sentido não está sempre fechado ao contexto ao qual pertence, não está limitado ao contexto que lhe é contemporâneo. Existem possibilidades de sentido que aquele que produz ou interpreta um texto pode ativar, e nem sempre as fronteiras espacial, temporal, axiológica, cultural, linguística, favorecem esse despertar. Entretanto, em alguns casos, é a distância que Bakhtin chama de “exotopia”, que favorece a compreensão do sentido. Este se produz, sobretudo, quando o sentido não nasce completamente de seu contexto, de seu presente, e existe por estar ligado a um passado concreto, a uma tradição, por pertencer a um âmbito muito mais amplo que o das capacidades interpretativas dos interlocutores diretos e os de todos os seus contemporâneos. (PONZIO, 2016, p.98).

A compreensão dos sentidos pela metodologia bakhtiniana se dá na palavra, nos enunciados e nas vozes presentes nos discursos e que também extrapolam os seus limites. Todo esse movimento ocorre pelo cotejamento de textos, uma vez que: “o contato entre textos, entre enunciados, proposto por Bakhtin, é um contato que vai além, que extrapola os limites do próprio enunciado, que possa fazer emergir as diferenças mais profundas e que também dialogue com as diferenças superficiais” (CARACELLI SCHERMA, 2017, p. 209).

Um dos textos utilizados para o cotejamento nesta dissertação é o documento: “Regiões Rurais – Relatório Técnico<sup>12</sup>”, do Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia (IBGE), que objetiva ampliar a visão a respeito do Brasil em transformação constante. O estudo do documento possibilita diferentes formas de compreender a dependência e os diálogos entre os territórios rurais e urbanos; assim, há uma reconfiguração desses espaços, provocando uma leitura geográfica abrangente, que permite um olhar amplo das relações que estão se estabelecendo na contemporaneidade.

O debate acerca das relações entre o rural e o urbano com a introdução da abordagem relacional em torno de uma dinâmica territorial mais abrangente implica na compreensão de novas ramificações temáticas das interdependências entre esses segmentos espaciais, na medida em que empiricamente o campo apresenta cada vez mais injunções e interesses conjugados com a cidade e suas funções, alterando a estrutura e a dinâmica de suas relações. (IBGE, 2015, p.13).

Em relação à reconfiguração urbana, complexa e diversa, o geógrafo Milton Santos (2009) aponta algumas razões: a) aumento da procura por formação acadêmica, em decorrência da intensificação da densidade técnica e científica nas diferentes atividades humanas; b) aumento do consumo no território rural, com a modernização agrícola; c) troca-se a cidade dos notáveis (padres, tabelião, professora primária) pela cidade econômica, que comporta pessoas que antes só viviam em grandes capitais (agrônomo, bancário, vendedor de adubos), em consequência, a cidade local não é mais no campo, mas do campo. (SANTOS 2009).

O autor destaca ainda que (i) com a saída de pessoas do campo, (ii) outras permanecendo e se aperfeiçoando, (iii) novas organizações urbanas e (iv) transformações econômicas, em termos de território, o Brasil está dividido em dois grandes espaços: o agrícola e o urbano, desse modo: “Hoje, as regiões agrícolas (e não rurais) contêm cidade; as regiões urbanas contêm atividades rurais” (p. 73). Para explicar essa divisão, o geógrafo afirma:

[...] todas as cidades (e regiões urbanas) do sistema urbano nacional, são de uma forma ou de outra, interessadas pela atividade rural, às quais se ligam segundo diversos níveis de

---

<sup>12</sup> O documento completo está disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94413.pdf>>. Acesso em 22 de abr. 2018, às 13h.

inter-relação e de controle. Mas, nas *regiões agrícolas*, é o campo que, sobretudo comanda a vida econômica e social do sistema urbano (sobretudo nos níveis inferiores da escala), enquanto nas *regiões urbanas* são as atividades secundárias e terciárias que têm esse papel (SANTOS, 2009, p. 76).

Na mudança de entendimento entre rural e urbano<sup>13</sup>, os territórios e as relações sociais, econômicas, políticas e culturais também se transformaram. Os dados apresentados por Maia e Buainain (2015) mostram que, entre 1970 e 2010, a população rural caiu de 44% para 15,6%, o que demonstra o processo rápido da urbanização<sup>14</sup>. A redução dessa população, ainda segundo esses autores, está associada às taxas nacionais mais baixas de natalidade, disparidades sociais e econômicas por conta do local em que vivem, da saída de membros dos núcleos familiares (geralmente do sexo feminino para estudar [o que foi o meu caso]) e, além disso, pelo crescimento da agricultura moderna, padronizada por máquinas (MAIA e BUAINAIN, 2015).

Os signos rural e urbano permitem a compreensão de que existe uma reconfiguração constante desses espaços. Essa questão é amplamente abordada no livro “A natureza do Espaço”, do geógrafo Milton Santos (2006), que define que: “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e de sistema de ações, não considerados isolados, mas como o quadro único no qual a história se dá” (p.63). O autor entende que os sistemas de objetos são as forças produtivas e os sistemas de ações são as relações sociais de produção; numa relação de interdependência e de influências recíprocas entre elas.

A configuração do território entre as regiões agrícolas e urbanas está relacionada às condições naturais e às interferências do ser humano, desse modo, “a configuração territorial, ou configuração geográfica, tem, pois, uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais” (SANTOS, 2006, p.62).

---

<sup>13</sup> Essa dicotomia de rural e urbano se expressa também pelo IBGE, que, em sua pesquisa por amostra de domicílio considera a classificação da situação do domicílio rural em decorrência do urbano “[...] consideram-se as áreas correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas urbanas isoladas. A situação rural abrange toda a área situada fora desses limites. Este critério é, também, utilizado na classificação da população urbana e rural” (Site IBGE, 2017). Em complemento, coloca-se que “domicílios rurais são aqueles localizados em setores classificados como rural de extensão urbana, povoado rural, núcleo rural, aglomerado rural, ou rural excluindo os aglomerados rurais” (MAIA & BUAINAIN, 2015, p.3).

<sup>14</sup> Contudo, em 2010, 30 milhões de pessoas ainda viviam no território rural.

No jogo entre rural e urbano, nas regiões agrícolas, a vida econômica e social é comandada pelo campo e, nesse sentido, Milton Santos (2009) destaca que “[...] em consequência, a cidade local não é mais no campo, mas do campo.” (p.76). Nessa lógica, a cidade do campo tem produção local e regional que influencia na dinâmica da vida urbana, desse modo se organizam as localidades, as atividades e as profissões, culminando em uma divisão territorial de trabalho. (SANTOS e SILVEIRA, 2011).

Também a esse respeito, Fernandes (2012) afirma que discutir a respeito do conceito de território é complexo e demanda um olhar amplo, pois o termo sofreu adaptações por conta da configuração do Estado e principalmente da sociedade capitalista. Para Silveira (2010), “o espaço geográfico, sinônimo de território usado, pode ser considerado como a junção da materialidade e vida social.” (p.74). Desse modo, o uso do território reflete e refrata os interesses desse espaço, considerando aspectos da singularidade de cada sujeito e ao mesmo tempo da organização coletiva que ali existe.

Com base nos estudos de Santos (2009), bem como nos de Santos e Silveira (2011), Silveira (2010) e Fernandes (2012), o que nos interessa nesse momento é compreender as relações, reflexos e refrações que ocorrem nos territórios, neste trabalho nos territórios camponeses. Para Fernandes (2006), o território camponês é uma unidade de espaço e de relações que se configuram à medida que: “[...] compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental. (p. 746).

O território camponês é, portanto, para Fernandes (2006), constituído pelo espaço, pelas pessoas que ocupam um determinado espaço, e pelas relações que elas estabelecem entre si e com as instituições. Desse modo, as relações travadas no território camponês são complexas, uma vez que delas fazem parte o Estado, o sistema capitalista, o agronegócio e os movimentos sociais que lutam por segurança, saúde e educação, entre outros jogos de força e de poder. Por conta disso, os interesses são divergentes influenciando na dinâmica de legislações, normas, estruturas:

Neste sentido, os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida para o desenvolvimento. Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus

territórios. No campo, os territórios do campesinato e do agronegócio são organizados de formas distintas, a partir de diferentes classes e relações sociais (FERNANDES, 2006, p.27).

O enunciado permite entender que os territórios são espaços geográficos, que se configuram por diferentes relações sociais; assim, o jogo de forças econômicas, produtivas, culturais e sociais que se estabelece no território camponês configura as relações que existem entre a infraestrutura e superestruturas.

Bakhtin e Volochínov (2014) afirmam a necessidade do entendimento de que existe uma relação recíproca entre infraestrutura e superestruturas, que essa relação pode ser compreendida pelo estudo do material verbal – a palavra, uma vez que “a palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais ínfimas, mais efêmeras das mudanças sociais” (p.42); outro aspecto importante da relação entre infraestrutura e superestruturas é que os signos ideológicos refletem e refratam a realidade que está em transformação. Nessa relação, o jogo entre o rural e o urbano pode nos mostrar as fases transitórias das mudanças sociais no jogo entre o campo e a cidade e a arena da Educação do Campo reflete e refrata essa realidade em transformação.

Por conta dos movimentos entre infraestrutura e superestrutura envolvendo o signo território, que se organiza da seguinte forma: “o uso do território pode ser definido pela implantação de infraestruturas [...], mas também pelo dinamismo da economia e da sociedade.” (SANTOS e SILVEIRA, 2011, p. 21). Articulados com essa questão, os valores que o território recebe, bem como as decisões políticas e as formas de trabalho que ocorrem nessas regiões, são determinados por diferentes fatores, quais sejam, “[...] as infraestruturas, os movimentos de população, as dinâmicas agrícolas, industriais e de serviços, a estrutura normativa e a extensão da cidadania são ao mesmo tempo, condição e divisões territoriais do trabalho” (SILVEIRA, 2010, p.74).

Nosso estudo toma o território camponês como arena de interesses e, portanto, os fatores, interesses e dinamismos presentes nos enunciados dos gêneros discursivos elucidam compreensões possíveis da organização territorial. Desse modo, o território camponês é entendido como signo ideológico em constante transformação, pois reflete e refrata as transformações da realidade e como afirmam Bakhtin e Volochínov (2014): “realizando-se no processo da relação social, todo

signo ideológico e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados” (p.45).

O horizonte social envolve os dizeres da década de 1990 até os dias atuais, e nesse cronotopo, diferentes grupos sociais fizeram parte da complexidade territorial, constituindo-a e foram se constituindo nesse processo. Ao envolver sujeitos e espaços diversos, os reflexos e refrações presentes no território camponês se dão pelos processos de luta de classe, entrecruzada pelas condições de trabalho, uso do território, acesso à educação pública e de qualidade, papel do Estado, modelos de agricultura entre outros aspectos. Daremos início às discussões com base nos discursos e disputas no território camponês, para em seguida adentrar nas vozes e disputas da esfera educacional.

## 1.2 Discursos e disputas no território camponês

Para pensar acerca do embate ideológico presente no território camponês e de como essas questões circulam por diferentes esferas de atividade humana, por meio de diferentes gêneros discursivos, trago alguns trechos de uma campanha veiculada pela Rede Globo, a partir de junho de 2016. Trata-se da valorização do agronegócio por meio de pequenos vídeos, exibidos diariamente na televisão, que abordam uma visão hegemônica do campo. Para este estudo construímos compreensões sobre dois vídeos: o primeiro deles é intitulado “Agro é tudo – Conceito” e o segundo “Agro – a indústria riqueza do Brasil<sup>15</sup>”, que aborda a monocultura do milho. A seguir,<sup>16</sup> destaco na íntegra os enunciados presentes nesses dois textos:

VÍDEO 01 (0:50s): *O Agro está em tudo. Nas máquinas que colhem os grãos, que se transformam em ração, que alimentam animais, que geram leite, carne e lã. Lã e algodão geram roupa, roupa tá na moda, moda gera lucro, que gera emprego e investimento que volta para o campo, aumentando a produção de trigo, milho, cana. Cana faz etanol, que movimenta carros, carro tá na propaganda, que anuncia tudo. O pneu de borracha que veio das árvores, o sapato de couro que veio do gado. Tudo*

<sup>15</sup> Ambos os vídeos estão disponíveis no youtube, nos seguintes endereços respectivamente: <<https://www.youtube.com/watch?v=VENm5PbXhZ0&list=PL2rEFOezDBZzDoJC8pDkoDAIvQB9XTH1E&index=9>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=nfkcWJQzjH8&index=12&list=PL2rEFOezDBZzDoJC8pDkoDAIvQB9XTH1E>> Acesso em 19 de maio de 2018 às 10hrs.

<sup>16</sup> A compreensão dos vídeos esteve relacionada à questão verbal.

*vem do Agro. Agro é Tech. Agro é Pop. Agro é tudo. Agro – a indústria riqueza do Brasil.*

*VÍDEO 02 (0:53s): Agro – a indústria riqueza do Brasil. Milho é Agro. Milho é o grão mais consumido no mundo, junto com a soja, é a base da ração animal. O milho tá na comida do frango, do porco, da vaca de leite, tá no saquinho de pipoca e até no amido do talco infantil. Com milho também se faz etanol, o milho dá lucro, as fazendas brasileiras faturaram quarenta e três bilhões de reais em dois mil e quinze; tá na exportação, 6 bilhões de dólares em dois mil e quinze; tá no investimento, milhões de dólares aplicados [o vídeo apresenta a cifra de \$ 136,00 milhões] em cada nova variedade de semente. Milho mais uma riqueza brasileira. Agro é Tech. Agro é pop. Agro é tudo. Tá na Globo.*

Um dos primeiros pontos a destacar é que os vídeos são curtos, em torno de um minuto, com frases que compõem um discurso que tenta implantar as informações como verdades únicas e sempre em torno de aspectos positivos e da dependência de toda a cadeia produtiva, entre sujeitos e produtos: *Lã e algodão geram roupa, roupa tá na moda, moda gera lucro, que gera emprego e investimento que volta para o campo, aumentando a produção de trigo, milho, cana; O pneu de borracha que veio das árvores, o sapato de couro que veio do gado; Milho é o grão mais consumido no mundo, junto com a soja é a base da ração animal, o milho tá na comida do frango, do porco, da vaca de leite, tá no saquinho de pipoca e até no amido do talco infantil.*

Ainda podemos compreender outra questão, a estrutura enunciativa, em dois casos, por exemplo, que vai ligando as ideias: Lã e algodão geram roupa; roupa tá na moda, moda gera lucros, empregos e investimento; Por ser o grão mais consumido do mundo o milho tá na comida de diferentes animais (frango, porco, vaca) – carnes que estão nas refeições familiares diariamente, além disso, o milho ainda se encontra no saquinho de pipoca e no talco infantil. Tanto a repetição de termos (no primeiro caso) quanto à versatilidade do milho (no segundo caso) permitem que os termos materializem uma noção de ligação e movimento de interdependência.

Nos enunciados não se mencionam dados relacionados ao desmatamento provocado pela expansão das monoculturas, da exploração dos trabalhadores que lidam com a cana, por exemplo, das máquinas que retiram o trabalho de milhares de pessoas, e dos impactos na saúde da população com o consumo diário de sementes



transgênicas, que chegam até a mesa nos diferentes subprodutos, afinal o milho está na comida de porcos, frangos e vacas. Essas são algumas das questões que não se discutem, construindo a impressão de que as atividades do mundo Agro são sempre positivas e ligadas à riqueza. Como se essa riqueza fosse dividida por todos.

Além disso, junto com as diferentes informações que são lançadas de modo rápido, aparecem imagens que se repetem nos vídeos, para reiterar qual a concepção de agricultura que se deseja – a mecanizada, com viés tecnológico, voltado à exportação e com taxas altas de lucratividade. Creio não ser possível para o telespectador analisar, na superficialidade, as frases conforme elas aparecem, pois vejo que a intenção principal é de que os sujeitos apreendam a ideia central: no primeiro vídeo, a de que o Agro está em tudo; no segundo, a de que o milho é uma das riquezas brasileiras do Agro.

Outra questão importante é que além da repetição das imagens, palavras ou frases são utilizadas de forma igual nesses dois vídeos e em outros que formam a campanha como um todo; Vídeo 01) *Nas máquinas que colhem os grãos, que se transformam em ração, que alimentam animais, que geram leite, carne e lã*; Vídeo 02: *Milho é o grão mais consumido no mundo, junto com a soja é a base da ração animal, o milho tá na comida do frango, do porco, da vaca de leite*; Vídeo 01: *Cana faz etanol, que movimenta carros, carro tá na propaganda, que anuncia tudo*; Vídeo 02: *Com milho também se faz etanol, o milho dá lucro, as fazendas brasileiras faturaram quarenta e três bilhões de reais em dois mil e quinze*; Vídeo 01: *Agro é Tech. Agro é Pop. Agro é tudo. Agro – a indústria riqueza do Brasil*; Vídeo 02: *Milho mais uma riqueza brasileira. Agro é Tech. Agro é pop. Agro é tudo.*

A intenção é que o discurso banhe as consciências dos telespectadores, com as lógicas hegemônicas do agronegócio, na tentativa constante de instaurar a monologia, a repetição, o já dito, o já dado, a verdade única. Como mencionam Bakhtin e Volochínov (2014) “a classe dominante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente” (p.48).

Ainda nessa lógica de tentar monologizar o signo do agronegócio, uma matéria do G1<sup>17</sup> apresenta os detalhes da campanha<sup>18</sup>, referente a todos os vídeos reproduzidos pela emissora da Rede Globo.

Ilustração 01: Segundo campanha da Globo, o Agro é uma das riquezas do país.



Fonte: Página do G1.

Segundo um enunciado da reportagem, a campanha preza por vídeos de conceito, os quais *têm como objetivo tratar a importância dos produtos agrícolas e das coisas do campo para a sociedade brasileira. Os produtos agrícolas estão inseridos no dia-a-dia de todo cidadão urbano. Procuramos também sempre citar quantos empregos aquela atividade agrícola gera e quanto ela movimenta na economia.* Conforme apontado anteriormente, os vídeos seguem a lógica de apresentar a monocultura, apontar a sua presença no cotidiano, e demonstrar como a sua produção em grande escala gera lucro e promove o progresso das pessoas e da nação como o todo.

Contudo, não é a agricultura de pequenos proprietários ou agricultura familiar que é destaque. No texto de Deutsche Welle: “Quem produz os alimentos que chegam à mesa do brasileiro?”, publicado em janeiro de 2018: [...] *Quando se consideram alimentos consumidos no país, 70% vêm da agricultura familiar, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). São pequenos agricultores que plantam para abastecer a família e vendem o que sobra da colheita – como mandioca, feijão,*

<sup>17</sup> Portal online de notícias da Globo.

<sup>18</sup> A matéria que apresenta as intenções da campanha que valoriza o agronegócio está disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do-brasil/noticia/2016/10/agronegocio-e-valorizado-em-campanha-da-rede-globo.html>> Acesso em 02 de fev de 2017, às 9h.

arroz, milho, leite, batata.<sup>19</sup> Mediante esse percentual, é possível compreender que os alimentos consumidos diariamente são oriundos da agricultura familiar, sendo que os alimentos produzidos pelo agronegócio são exportados para diferentes finalidades.

Esses e outros dados não são apresentados na campanha, a qual recebeu reconhecimento nacional por conta da premiação concedida pela Sociedade Nacional de Agricultura (SNA) à Globo<sup>20</sup>, no final do mês de janeiro, cerca de seis meses depois de começar a veicular nos intervalos da programação da emissora, em horários nobres. A matéria completa está disponível no site da SNA.

Ilustração 02: Globo é homenageada por campanha que defende o agronegócio.



INSTITUCIONAL

EDUCAÇÃO

PUBLICAÇÕES

AGRONEGÓCIO

## **SNA homenageia Globo por campanha ‘Agro é Tech, Agro é Pop, Agro é Tudo’**

Publicado em 31/01/2017

Fonte: Página da Sociedade Nacional de Agricultura.

A partir do momento em que uma entidade nacional, ligada à agricultura, homenageia a rede Globo pela campanha que destaca o Agro em termos de tecnologia (sementes e máquinas), da popularidade que alcança e de como sua

<sup>19</sup> O texto completo está disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/quem-produz-os-alimentos-que-chegam-a-mesa-do-brasileiro>>. Acesso em 06 agost. 2018, às 5h.

<sup>20</sup> Na ocasião da premiação estiveram presentes o Presidente da SNA, Antonio Alvarenga, diretor-geral da TV Globo, Carlos Henrique Schroder, ex-ministra da Agricultura e senadora Kátia Abreu, diretor-geral de Negócios da emissora, Willy Haas, e o presidente da Academia Nacional de Agricultura, Caio Carvalho. Torna-se necessário pontuar algumas dessas autoridades pois os trechos destacados abaixo foram ditos por esses representantes nacionais: “*Nos 120 anos da Sociedade Nacional de Agricultura, nunca houve uma campanha de valorização do agronegócio tão bem elaborada e eficiente quanto essa, que está sendo veiculada pela Globo*”, comentou Alvarenga. “*Nossa primeira intenção é fazer uma homenagem a todo esse conjunto de pessoas e de empresas que fazem do agronegócio brasileiro um dos mais importantes do mundo. Nossa intenção também é aproximar a cidade do campo, mostrando o valor da agricultura para quem vive nos centros urbanos*”, ressaltou o diretor de Negócios da Globo. Kátia Abreu comentou, ainda, que o agro representa a vocação brasileira para as atividades do campo: “*O Brasil é um gigante na produção de alimentos e já provou essa vocação com o apoio da Embrapa e o trabalho dos próprios produtores rurais. É por causa do produtor que chegamos até aqui*”.

presença está em tudo, percebe-se que o discurso da entidade segue essa mesma linha, até porque o slogan da Sociedade é “Inteligência em Agronegócio desde 1897”. Portanto, agronegócio e inteligência são dois fatores fundamentais para o desenvolvimento econômico do campo e da sociedade, assim há uma valorização e um reforço à lógica do agronegócio em torno de um prêmio e de uma homenagem.

Tanto nos vídeos, quanto na campanha veiculada na televisão, na matéria do G1 e da SNA, um dos possíveis sentidos construídos é de que o cenário sustentado pelo agronegócio é animador, afinal se trata do crescimento econômico de um país que está em crise. As vozes que emergem nos enunciados selecionados revelam que o agronegócio é a principal atividade que permite a produção de alimentos, tornando o Brasil gigante nessa área, bem como permitindo a geração de emprego e movimentação da economia no país.

Existe uma compreensão hegemônica de que o agronegócio é o modelo repetível e único da agricultura. As defesas do agronegócio materializam a ideologia dominante. Para Ponzio (2016), a ideologia dominante “atende interesses de um determinado grupo social, de uma classe, e que, baseado em um sistema de valores, condiciona atitudes e comportamentos tanto dos sujeitos do grupo em questão como dos outros grupos sociais” (p.116). Nessa perspectiva, o agronegócio é construído como um signo ideológico inacessível a outras classes que não compreendem o agronegócio da mesma maneira. A partir disso, o agronegócio ignora a existência de diferentes classes sociais e tenta dar a esse signo um caráter monovalente (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014).

Todavia, há outras fontes de comunicação verbal que permitem auscultar outras vozes que apresentam informações e reflexões que não estão na Campanha e nas matérias. Cotejando o sentido de agronegócio e de formas de uso do território camponês hegemônico com contrapalavras como as do Blogue Ideias na Mesa, por exemplo, no texto “As verdades inconvenientes que a campanha “Agro Pop” tenta esconder<sup>21</sup>” é possível construir outros sentidos.

O texto do Blogue concorda com a afirmação da Campanha de que o país seja um dos principais produtores de alimento, contudo isso não é graças ao agronegócio, como aponta o enunciado: *O Brasil saiu em 2015 pela primeira vez na história do mapa da fome segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), e essa*

---

<sup>21</sup> Matéria completa está disponível em: <<https://paginadoenock.com.br/as-verdades-inconvenientes-que-a-campanha-agro-pop-da-rede-globo-tenta-esconder/>>. Acesso em 15 set. 2017 às 20h.

*conquista foi possibilitada não pelo modelo “Agro Tech” sinônimo de agrotóxicos e sementes transgênicas. De acordo com a entidade, os principais fatores que possibilitaram essa conquista foram as políticas de combate à fome, insegurança alimentar e nutricional que resultaram nos programas como o “Fome Zero” e o “Bolsa Família”.*

Conforme o enunciado, os cultivares que o agronegócio incentiva como soja, milho e cana, não estão associados ao combate da fome, tendo em vista que as sementes são geneticamente modificadas e demandam diferentes insumos e defensivos agrícolas para obter uma produção cada vez maior e atender à demanda de exportação. Para que o alimento de fato chegue ao prato dos brasileiros, diferentes políticas públicas foram implantadas em consideração à questão da segurança alimentar e nutricional.

Além de demonstrar que as tecnologias advindas da globalização não são benéficas ao campo e aos sujeitos, a referida matéria apresenta que a popularidade do agronegócio está vinculada às questões políticas mediadas fortemente pela bancada ruralista no Congresso, composta por sujeitos que possuem terras em seus nomes ou de familiares e que defendem a prática do latifúndio. Os projetos atendem à demanda de quem os ajudou a chegar onde estão e, *é dessa forma que se deturpa a função de um congresso cujo papel deveria ser o de legislar segundo os interesses da população, e passa a garantir os interesses das corporações, mais especificamente nesse caso, o setor do agronegócio.*

Em relação aos empregos que esse setor proporciona e que aparecem como qualidade na campanha (em um dos vídeos) [...] *Lã e algodão geram roupa, roupa tá na moda, moda gera lucro, que gera emprego e investimento que volta para o campo, aumentando a produção de trigo, milho, cana [...] é desarticulada pelo Blogue, por meio do seguinte enunciado: Em publicação recente conduzida por pesquisadores da Universidade de São Paulo (Esalq-USP), foi constatado que apenas 36% dos empregados pelo agronegócio têm carteira assinada. O dado revela o caráter extremamente informal do setor, que possui 9 milhões de trabalhadores no segmento primário recebendo uma renda mensal média de R\$ 891 na agricultura e R\$ 998 na pecuária. É também do agronegócio vêm 30% das 1.010 pessoas resgatadas em 2015 de condições análogas à escravidão.*

Por fim, afirmando que os dizeres de que o agronegócio produz os alimentos são enganosas, segundo enunciados do Blogue: *Em relação à produção de*

*alimentos, o agronegócio cria mercadorias, mas quem produz os alimentos que chegam à nossa mesa são os pequenos agricultores e as agriculturas familiares. O milho e as demais monoculturas abordadas nos vídeos e na campanha são entendidos pelo agronegócio como commodities, ou seja, mercadorias, e não como alimento para sobrevivência das pessoas e dos animais. O milho tem sua valoração referente ao quanto gera de lucro em termos de exportação e da sua utilização em benefício do homem.*

A partir do momento em que se deseja entender a organização do território camponês, os discursos do agronegócio e da agricultura familiar se entrecruzam no cotidiano em diferentes gêneros discursivos e nas mais variadas esferas de atividade humana, como, por exemplo, a educação. As disputas do território camponês, que aparentemente são isoladas, não se mantêm pacíficas e sem relações, elas invadem outras esferas, outros contextos, como por exemplo, a esfera da educação e a formulação de políticas públicas educacionais.

Essas afirmações são possíveis, pois para os discursos do agronegócio: a) deve existir uma padronização do uso do território; b) pequenas famílias não produzem o suficiente para serem consideradas nos padrões produtivos; c) produzir para alimentar a sua família e a comunidade não gera lucro a níveis de exportação; d) a natureza existe para servir; e) educação técnica e para acesso à mão-de-obra fácil e barata é suficiente.

Já para os discursos em torno da agricultura familiar existem outras compreensões dos pontos levantados anteriormente: a) defende a diversidade quanto ao uso do território, aplicando a rotação de cultura e descanso do solo em determinadas épocas; b) o que as pequenas famílias produzem é suficiente para o seu sustento, não precisa atender padrões produtivos; c) não é necessário exportar o que se produz; d) os recursos naturais devem ser utilizados com consciência, em harmonia e com o entendimento que são finitos; e) o acesso à educação possibilita o sujeito entender o seu contexto, as relações de mundos, acessar ensino superior, melhorar a realidade dos seus familiares com auxílio técnico ou com informações gerais que não chegam até eles.

O território camponês é um dos espaços onde forças do discurso se encontram, uma vez que se estabelecem visões diferentes sobre esse ambiente. Para aqueles que defendem os discursos do agronegócio é preciso estabelecer leis de comercialização de produtos agrícolas, necessidade de expansão de terra

cultivável, desrespeitarem os limites da natureza com o uso exagerado de agrotóxico e a extinção da mata ciliar, por exemplo. Como palavras outras, existem os camponeses que querem manter uma relação harmônica com o pedaço de chão, agredindo o menos possível a natureza e os outros homens. De modo geral, o agronegócio pretende domesticar e silenciar possíveis reivindicações verbalizadas: “[...] na voz dos oprimidos, dos excluídos, dos menos favorecidos, na voz daqueles que, no decorrer da história, tiveram suas existências silenciadas e negadas.” (COSTA & CABRAL, 2016, p.191).

Portanto, relaciono a lógica neoliberal com a lógica “[...] da imposição da fala conforme as convenções, os hábitos, os lugares comuns do discurso, a palavra que enfraquece seu caráter de desafio, de provocação, em relação à identidade, à totalidade fechada...” (PONZIO, 2010, p.59). Essa lógica é contrária ao que muitos dos movimentos sociais defendem; para eles, cada sujeito deve ser valorizado na sua singularidade, respeitando-se momentos de falar e de escutar, permitindo a liberdade de palavra e ações circularem entre os sujeitos.

Os discursos que apontam para uma lógica de território camponês homogêneo, monovalente, único, pronto e acabado encontram forças e discursos contrários, que pensam o território sob outra lógica, a lógica da heterogeneidade, da dialogia, das diversidades e do inacabado. As dicotomias entrecruzadas dos discursos do território refletem e refratam também na esfera da educação, e os jogos ideológicos do território camponês penetram na educação, desde a década de noventa, nessa arena de disputa se estabelecem diferentes terminologias: educação rural, educação no campo, educação do campo. Associado a essa questão, na perspectiva de que os povos do campo não possuíam atenção básica em diferentes políticas sociais, se criou o estereótipo de que os moradores de zonas rurais são pobres e que a educação deveria ser ofertada para alterar essa situação. A respeito da constituição das arenas da chamada educação rural e da Educação do Campo, bem como a relação com a expansão educacional e da adjetivação da pobreza referente ao território e aos sujeitos desse espaço trataremos a seguir.

### **1.3 As vozes e as disputas nas arenas da chamada educação rural e da Educação do Campo**

Para entendermos as dinâmicas que acontecem no território camponês e os reflexos e refrações no campo educacional, é necessário compreender também os processos de intensificação da globalização, a partir da década de 1990. Milton Santos, no livro “Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal”, apresenta a noção de aldeia global, em que as distâncias são amenizadas por conta de recursos tecnológicos, não existindo mais fronteiras para as interações. Dentre as vantagens desse processo, está o desenvolvimento cultural, tecnológico e econômico; em contrapartida, há o aumento de problemas socioeconômicos como a fome e a pobreza, bem como a discrepância entre as classes sociais (SANTOS, 2009).

O autor ainda afirma que, nessa perspectiva, a globalização tende a homogeneizar as técnicas, os meios de produção e as ações da sociedade, a partir da idealização de um único movimento global, em prol dos interesses internacionais. A organização dos territórios camponeses, bem como as políticas públicas educacionais sofreram reflexos e refrações do processo de globalização; de acordo com Santos e Silveira: [...] sobretudo em condições de globalização -, o território é sensível, nervoso e objeto de numerosas mudanças de conteúdo. (2011, p.302).

A iniciativa privada, o Estado mínimo e a abertura do mercado são lógicas da globalização e do neoliberalismo, bases das agências internacionais que auxiliam na construção das políticas; seu raio de influência cresce consideravelmente anualmente, sob a ação via investimento monetário, assistência técnica, assessoria nos governos na pauta de políticas educativas (TOMMASI, WARDE, HADDAD, 2009). Para esses autores, as reformas adotadas no Brasil, a partir do governo Collor (1990-1992), seguiram o modelo liberal, com programas de estabilização, estímulo ao investimento estrangeiro, ênfase nas privatizações, aumento das exportações e desfavorecimento das políticas públicas de forma geral e, por consequência, refletiram na esfera educacional.

Em relação ao signo políticas públicas, algo que nos interessa neste trabalho, elencamos algumas de suas características: a) conjunto de concepções inter-relacionado adotado por atores políticos com definições e medidas; b) estão vinculadas a um problema do cotidiano; c) despertam o conflito de atores envolvidos,



representantes e governo; d) necessitam de planejamento; e) estão relacionadas com a atuação do governo (ESPINOZA, 2009). Uma das proposições mais conhecidas é de Laswell, com a qual dialogo para construir esse estudo: “[...] decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (SOUZA, 2006, p. 24).

Dentre as várias possibilidades de estudar as relações entre o território camponês e a educação, optamos por compreender dois contextos, quais sejam: a) relacionado à expansão educacional e b) relacionado à adjetivação da pobreza referente ao território e aos sujeitos desse espaço. A expansão da educação para o território camponês consistia em uma estratégia discursiva para a construção de sentidos em relação a esse espaço e para superar as discrepâncias financeiras.

Parte dessa estratégia inicia-se na década de noventa, com as recomendações internacionais da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), com a produção de documentos balizadores de políticas educacionais brasileiras, tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>22</sup> (ANEXO I) (1990), o Plano Decenal de Educação para Todos (1994)<sup>23</sup> (ANEXO III) e b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)<sup>24</sup> (ANEXO IV) o Plano Decenal (1994), a LDB (1996).

<sup>22</sup> Documento na íntegra em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 03 mar. 2017, às 15h. Participaram das discussões a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com apoio do BM e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs).

<sup>23</sup> Documento na íntegra em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em 05 maio 2017. O Plano foi organizado pelo Ministério da Educação no governo de Itamar Franco (1992-1995), a estrutura textual apresenta questões iniciais elaboradas para professores e dirigentes escolares, também disponibiliza uma espécie de roteiro de sugestões para a discussão do Plano na escola, o qual incorpora as formas de participação e de entendimento aos seguintes tópicos: gestão, professores, financiamento, comunidade, entre outros. Em seguida, está disposto a organização do Plano em si, elencando os principais itens: Introdução; Situação e perspectivas da educação fundamental; Obstáculos a enfrentar; Estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo; Medidas e instrumentos de implementação - Declaração Mundial sobre Educação para Todos - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; Compromisso nacional de educação para todos; Organização e estrutura do sistema educacional - Brasil; Tabelas e gráficos e ao final a Declaração de Nova Delhi. A organização do documento teve apoio da UNESCO, BM, UNICEF, entre outros organismos que colaboraram para o delineamento das políticas educacionais. O então ministro da educação Murílio de Avellar Hingel disse que o Plano era um instrumento para auxiliar nas propostas na tentativa de recuperar a educação brasileira. O texto final do qual utilizo neste trabalho é datado de maio de 1994.

<sup>24</sup> Por ser uma Lei, a organização textual é padronizada, com títulos, capítulos e seções. Para compreender o processo de cunho histórico, consulte o “Dossiê - 20 anos de LDB”. De um lado, encontrava-se o projeto de LDB do Fórum Nacional pela Constituinte, que considerava os pareceres dados pela sociedade em diferentes audiências; já do outro lado, estavam as propostas organizadas por Darcy Ribeiro que não abordava as vontades do povo. Desse modo, Hermida (2012) define que “a aprovação da legislação específica para a educação nacional passou a ser orientada por critérios

Para compreender essa teia dialógica, em nível global e nacional, destacamos a relação entre o BM e a UNESCO, quanto ao assunto da educação. Na página oficial do BM existe a seguinte definição: *Education is fundamental to development and growth. From encouraging higher enrollment to promoting learning for all, the World Bank Group plays a significant role in education globally*” e *“Education is a powerful driver of development and one of the strongest instruments for reducing poverty and improving health, gender equality, peace, and stability. Yet, even though there has been great progress in the last decade, some 121 million children are still out of primary and lower secondary school, and 250 million children cannot read or write.*<sup>25</sup>

Nesse enunciado, um dos sentidos possíveis de compreensão é de que o BM se coloca como responsável por levar a educação para todos, com “papel significativo na educação global”, ou seja, as atividades referentes à esfera da educação são de interesse de um banco que preza por tratar a educação como “moeda” para balizar seus investimentos e atender seus interesses. O banco evidencia em seu discurso que a educação é fundamental para o “desenvolvimento” e o “crescimento” e é considerada como um “poderoso impulsionador do desenvolvimento” e “um dos instrumentos mais fortes” para sanar mazelas sociais.

Portanto, se torna de interesse de um banco estar a par das políticas, conferências, planos e legislações referentes à esfera da educação, com a finalidade de garantir a ajuda financeira em troca de uma educação que: a) atenda às demandas do mercado; b) impulsione os movimentos de dinheiro por meio da compra e venda; c) que o acúmulo de riqueza continue nas mãos de poucos para

---

político-partidários que deixaram de lado a forma participativa de fazer política desenvolvida no primeiro momento junto à sociedade civil” (p.1447). Para aqueles que acompanharam o processo a aprovação da referida Lei, conhecida também como substitutivo Darcy Ribeiro, ocorreu uma demonstração de como o Estado estava se organizando segundo às concepções neoliberais, e vista também como limitada por não apresentar as diretrizes que promoveriam a construção da educação pública, universal, de qualidade (BOLLMANN e AGUIAR, 2016).

<sup>25</sup> A tradução literal de ambas as partes é: “A educação é fundamental para o desenvolvimento e crescimento. Desde incentivar mais matrículas a promover a aprendizagem para todos, o Grupo Banco Mundial desempenha um papel significativo na educação global”; e “A educação é um poderoso impulsionador do desenvolvimento e um dos instrumentos mais fortes para reduzir a pobreza e melhorar a saúde, a igualdade de gênero, a paz e a estabilidade. No entanto, embora tenha havido um grande progresso na última década, cerca de 121 milhões de crianças ainda estão fora do ensino primário e do ensino médio, e 250 milhões de crianças não sabem ler ou escrever.”

que o controle social perpetue. Enfim, que a educação seja a base de nações desenvolvidas e que demonstrem que o sistema capitalista deve ser vangloriado.

Já no discurso oficial da UNESCO, a visão que envolve as questões de educação, cultura e ciência é a seguinte: *Political and economic arrangements of governments are not enough to secure the lasting and sincere support of the peoples. Peace must be founded upon dialogue and mutual understanding. Peace must be built upon the intellectual and moral solidarity of humanity. In this spirit, UNESCO develops educational tools to help people live as global citizens free of hate and intolerance. UNESCO works so that each child and citizen has access to quality education. By promoting cultural heritage and the equal dignity of all cultures, UNESCO strengthens bonds among nations. UNESCO fosters scientific programmes and policies as platforms for development and cooperation. UNESCO stands up for freedom of expression, as a fundamental right and a key condition for democracy and development. Serving as a laboratory of ideas, UNESCO helps countries adopt international standards and manages programmes that foster the free flow of ideas and knowledge sharing.*<sup>26</sup>

Uma das primeiras compreensões desse enunciado é de que ele afirma que os governos, entidades públicas, não são suficientes para os povos: “Arranjos políticos e econômicos dos governos não são suficientes para garantir o apoio duradouro e sincero dos povos”; logo, é preciso a interferência de um agente global para tomar conta desses processos mundiais e a UNESCO se coloca à disposição. Acontece que essa instituição é formada por sujeitos com interesses diversos é um centro de disputas constantes, e suas decisões interferem no cotidiano dos países que, apesar de suas singularidades, precisam adotar padrões internacionais, recomendados por essa instituição: “Servindo como um laboratório de ideias, a

---

<sup>26</sup> A tradução literal é dessa parte é: “Arranjos políticos e econômicos dos governos não são suficientes para garantir o apoio duradouro e sincero dos povos. A paz deve ser fundada sobre o diálogo e a compreensão mútua. A paz deve ser construída sobre a solidariedade intelectual e moral da humanidade. Nesse espírito, a UNESCO desenvolve ferramentas educacionais para ajudar as pessoas a viverem como cidadãos globais livres de ódio e intolerância. A UNESCO trabalha para que cada criança e cidadão tenha acesso a uma educação de qualidade. Ao promover o patrimônio cultural e a igual dignidade de todas as culturas, a UNESCO fortalece os laços entre as nações. A UNESCO promove programas e políticas científicas como plataformas de desenvolvimento e cooperação. A UNESCO defende a liberdade de expressão, como um direito fundamental e uma condição fundamental para a democracia e o desenvolvimento. Servindo como um laboratório de idéias, a UNESCO ajuda os países a adotar padrões internacionais e gerencia programas que promovem o livre fluxo de idéias e compartilhamento de conhecimento.” Essa e outras informações estão disponíveis no site da UNESCO. Disponível em: < <https://en.unesco.org/about-us/introducing-unesco>>. Acesso em 04 ag. 2018, às 9h.

UNESCO ajuda os países a adotar padrões internacionais e gerencia programas que promovem o livre fluxo de ideias e compartilhamento de conhecimento”, segundo os dizeres da própria instituição.

Além de homogeneizar os padrões nos países, o gerenciamento de programas é fundamental para que a missão da UNESCO se concretize e, uma das esferas que é contemplada pela instituição é a educação: “[...] A UNESCO trabalha para que cada criança e cidadão tenha acesso a uma educação de qualidade.” Esse enunciado reforça os dizeres do BM, de que toda criança tenha acesso à educação, contudo o adjetivo “qualidade” aparece no discurso da UNESCO, o que revela um esboço da preocupação com o modelo educacional. No entanto, nem o BM, nem a UNESCO tratam em seus discursos a respeito da heteroginização educacional, mas sim prezam pela padronização.

Os enunciados do BM e da UNESCO referentes à educação permitem compreender que a expansão da educação está associada ao progresso das nações e à erradicação de problemas como pobreza, falta de segurança, saúde, igualdade de gênero e sustentabilidade. O crescimento é avaliado a nível macro e global, pois os processos acontecem para o bem coletivo mundial, independentemente dos lugares e de suas especificidades; assim, tanto o BM quanto a UNESCO recomendam como deveria ser a organização educacional nos países e que deveriam constituir suas próprias agendas.

Parte das ações constituintes das agendas neoliberais é a reconstrução de documentos balizadores nas diversas esferas de atividades humana. Na esfera da educação, a Declaração Mundial foi um desses documentos. A Declaração foi Assinada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, local onde ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que objetivava estabelecer acordos e compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, uma sociedade mais humana e justa.

Esse documento é tão importante que, em 2015 (ANEXO II), a Declaração de Incheon<sup>27</sup> aponta na primeira página do texto que: *Nesta ocasião histórica [Fórum Mundial de Educação de 2015] reafirmamos a visão do movimento global Educação*

---

<sup>27</sup> Após a Conferência de Jontiem os rumos educacionais pelo mundo foram orientados com base nas decisões tomadas neste evento. Ainda hoje são retomados em documentos recentes como a Declaração de Incheon, que é resultado do Fórum Mundial de Educação em Incheon, Coréia do Sul, que ocorreu no ano de 2015. Nessa perspectiva, desde a sua consolidação, a Declaração é tida como parâmetro em decisões da esfera educacional e é, portanto, um dos documentos chave para este estudo.

*para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990. Ou seja, passados 25 anos da sua formulação os discursos da Declaração são reforçados, ecoados e acolhidos atualmente. No Brasil, as ações em torno das políticas educacionais também culminaram na elaboração de dois importantes documentos na década de noventa: o Plano Decenal (1992) e a LDB (1996).*

Tanto o Plano Decenal quanto a Lei de Diretrizes e Bases dialogam diretamente com a Declaração Mundial e com os dizeres da UNESCO e do BM. No sumário do Plano Decenal, o item V é intitulado *“Medidas e instrumentos de implementação”* e tem como um dos itens a descrição da Declaração Mundial sobre Educação para Todos - satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; já a LDB/96, na parte das considerações finais, apresenta o seguinte enunciado: *“§1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”* (LDB/1996, p.27).

Essas materialidades discursivas nos permitem compreender que as ações que fazem parte do modelo neoliberal intensificado a partir dos anos noventa se refletem nas políticas educacionais globais e nacionais, refratando interesses no âmbito da educação, uma vez que existe uma sintonia entre as agendas nacionais e internacionais. Como apontado anteriormente, o BM e a UNESCO evidenciam que sua missão é proporcionar educação para todos e, por meio disso, ter à disposição do sistema pessoas qualificadas minimamente para trabalhar. Essa ideia está em consonância com os documentos balizadores de políticas públicas educacionais da década de noventa e dos dias atuais, como pode ser compreendido discursivamente pelo estudo dos documentos presentes no Quadro 01.

**Quadro 01:** A educação refletida e refratada em diferentes textos balizadores de políticas públicas educacionais brasileiras

DOCUMENTOS	DEFINIÇÕES/RELAÇÕES COM E SOBRE EDUCAÇÃO
<b>Declaração Mundial de Educação Para Todos (1990)</b>	<i>Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro; Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional; Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para</i>

	<i>o progresso pessoal e social. (p.01).</i>
<b>Plano Decenal de Educação Para Todos (1994)</b>	<i>Integrando este grupo [Banco Mundial, UNESCO e UNICEF] cabe ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação — compromisso, aliás, reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988 — e, dessa forma, colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica. (p.11)</i>
<b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - LDB/96</b>	<i>Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (p.01).</i>
<b>Declaração de Incheon (2015)</b>	<i>Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS [Objetos de Desenvolvimento Sustentável] propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes. Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as “questões inacabadas” da agenda de EPT [Reunião Mundial sobre Educação para Todos] e ODM [Objetivos de Desenvolvimento do Milênio] relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas. Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (p.1).</i>

Fontes: Declaração Mundial de Educação Para Todos, Plano Decenal de Educação Para Todos (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - LDB/96, Declaração de Incheon (adaptado).

Cada enunciado apresenta uma singularidade no uso das palavras, contudo, o discurso é o mesmo: a educação é entendida como direito fundamental básico, que deveria ser ofertada a todos, como os dizeres dos documentos acima expressam: “educação fundamental para o progresso social e pessoal”; “educação abrange os processos formativos da vida familiar, nas instituições de ensino e na

convivência social” e “educação como impulsionadora do desenvolvimento”. Portanto, por meio da educação, as nações prosperariam econômica, social e culturalmente.

Os documentos apontam que a educação deveria ser ofertada a todos, a palavra “universalização” recorrentes vezes é utilizada e, assim, independentemente do lugar, a educação chegaria, com a intenção básica de contribuir com a expansão da “aldeia global”. Um dos rincões que passaram a ganhar atenção foram os territórios camponeses, chamados nos documentos de zonas rurais. Os sujeitos residentes nessas localidades careciam de políticas sociais, voltadas à saúde, segurança e educação. Conforme os discursos da Declaração Mundial, do Plano Decenal, da LDB e da Declaração de Incheon, o descaso referente à educação não seria mais aceito. As vozes internacionais ecoavam na organização nacional da década de noventa e perpetuam até os dias atuais.

Esse entrecruzamento de vozes aparece no seguinte enunciado do Plano Decenal de 1994: *Integrando este grupo [Banco Mundial, UNESCO e UNICEF] cabe ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação [...] colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica.* Para atender a essa demanda, o Plano afirma que uma das possibilidades que se apresentam para conseguir a expansão, eficiência e equidade da educação é por meio da criação de *fundos e mecanismos não convencionais de financiamento a programas e projetos inovadores em qualidade educacional e de equalização social de oportunidades, especialmente nas grandes concentrações demográficas de pobreza (regiões metropolitanas, cidades de médio porte e áreas rurais críticas)* (1994, p.41).

Os recursos necessários seriam investidos por agentes hegemônicos globais, como o BM e a UNESCO, pois como já dito, é de interesse dessas instituições investir em educação para que o crescimento dos países aconteça de acordo com suas intenções. Tanto os Planos, projetos e programas deveriam ser organizados para beneficiar os mais desfavorecidos, ou seja, onde a concentração de pobreza estava presente, e um dos exemplos dados pelo documento aponta as áreas rurais como locais em que os investimentos deveriam acontecer.

Vinculado ao tópico da universalização do acesso à educação e promoção da equidade, a Declaração Mundial expõe o enunciado que destaca a preocupação em favorecer educacionalmente grupos que fazem parte de uma infraestrutura

grotesca<sup>28</sup>, aqueles avaliados pela sociedade como fora dos padrões estabelecidos. *Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (p.06).*

No enunciado, as populações das zonas rurais compartilham o mesmo nível de outros grupos que, historicamente, são marginalizados, agrupando os pobres, os meninos e meninas de rua, trabalhadores, moradores de periferias urbanas, nômades, trabalhadores migrantes, povos indígenas, minorias étnicas, raciais e lingüísticas, os refugiados e nomeando-os como “grupos excluídos”. E finalizam a frase apontando que esses sujeitos não devem sofrer discriminação quanto às oportunidades educacionais perante o acesso, contudo não são apresentados parâmetros de como o acesso, a permanência e a qualidade acontecerão para esses grupos.

O enunciado nomina as populações da zona rural como grupo excluído e nessa mesma lógica aponta diferentes grupos sociais que estão nessa condição, ao estarem na base da sociedade, na materialidade grotesca, se tornam sujeitos em relação, sofrem diferentes classificações, desrespeita-se sua singularidade, fazem parte assim de um grande grupo (os excluídos) que são carentes de segurança, educação e dignidade. Para superar a situação, em prol da inclusão, sugere-se que todos esses grupos deveriam ser contemplados pelo sistema educacional que já estava organizado.

A recomendação internacional, que deveria ser seguida pelos mecanismos nacionais, era a ampliação da oferta educacional pelos diferentes territórios do

---

<sup>28</sup> O professor Galin Tihanov ao estudar a respeito do pensamento bakhtiniano discute em um dos artigos a importância do grotesco ao passo que ele define o grotesco como um gênero discursivo, atitude e prática cultural. Tihanov descreve que o movimento permitido pelo grotesco faz com que nós ampliemos nossa compreensão de mundo, assim “O grotesco torna-se para Bakhtin um ponto de vista a partir do qual uma concepção diferente do humano surge, um humanismo que não é mais ligado a uma crença no indivíduo e não é mais sustentado por um abraço e na promoção das virtudes da medida, proporção ou razão” (2012, p.26). Assim, relacionando com os grupos observados no enunciado eles são compreendidos como “fora do clássico, do padrão”. O artigo “A importância do grotesco” está disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732012000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732012000200011). Acesso 13 mar. 2018 às 14h.



Brasil: *A retomada do compromisso de Jomtien, de elaborar um plano para concretizar suas metas, encontra condições amplamente favoráveis. Multiplicaram-se, pelo País, ações de caráter inovador visando em universalizar com qualidade o ensino básico.* (PLANO DECENAL, 1994, p.11). A intenção de universalizar era ofertar educação às populações de diferentes regiões, por exemplo, aos povos do território camponês: *A acentuação das desigualdades reflete-se também nas condições de acesso à escola e de extensão da escolaridade. Nas famílias de renda inferior, residentes em zonas rurais ou com núcleos urbanos de pobreza, é maior a dificuldade em vencer as séries iniciais do ensino de primeiro grau. A redução dos gastos públicos, por seu lado, aumenta a heterogeneidade dos padrões de oferta escolar, levando à acumulação da repetência e a maiores dificuldades para concluir, com bom aproveitamento, o ensino fundamental.* (p.20).

Por conta do contexto histórico e do descaso das políticas públicas sociais, por meio do estudo desse enunciado compreendemos que um ciclo está relacionado com as condições financeiras e a educação. Desse modo, eram elevados os números de repetência, bem como as dificuldades para concluir o ensino fundamental, por exemplo. As questões intelectuais não eram vistas como proveitosas para a vida do campo, e seguindo as recomendações globais, era necessário universalizar a educação na tentativa de alterar o que estava posto.

Ainda no Plano, destaco outro enunciado: *É elevada a heterogeneidade das condições de oferta, entre as várias regiões e dentro das regiões, entre as redes estadual e municipal e entre as escolas urbanas e rurais. Uma parte considerável dos estudantes, especialmente na zona rural, é atendida em escolas que não oferecem as oito séries do primeiro grau. Cerca de 4,6 milhões de alunos estudam em escolas que funcionam com três e quatro turnos, em jornadas escolares reduzidas, recebendo, portanto, insuficiente atenção pedagógica.* (p.22).

Nesse sentido, o documento revela que o sistema educacional está associado a índices de desigualdade em termos de acesso e permanência (muito embora a palavra desigualdade não tenha aparecido na materialidade dos enunciados do documento; em vez disso, foi empregado o signo heterogeneidade: “heterogeneidade dos padrões de oferta escolar” e “É elevada a heterogeneidade das condições de oferta”) e era necessário angariar fundos e esforços para mudar a situação. Desse modo, a região Nordeste, as zonas rurais, as populações de baixa renda, os indígenas e pessoas com necessidades de renda devem ser prioridade

das ações. É possível notar que os grupos apresentados são historicamente marginalizados e que com o tempo passaram a ser alvo das políticas e dos organismos internacionais, já que regiões e grupos sociais precisavam se desenvolver para que a nação como um todo crescesse.

Na perspectiva dessa lógica, os objetivos gerais da educação básica elencados no Plano Decenal apresentam a necessidade de diversificar as metodologias, os instrumentos e os planos. Essas medidas, segundo o Plano, são fundamentais para a mudança no cenário das escolas e no desempenho e rendimento escolar, que até o momento eram insatisfatórios: [...] *a implementação de programas de enriquecimento curricular da 5ª à 8ª série, para atendimento aos alunos com atraso escolar, poderá ser combinada com a educação para o trabalho, ajudando a evitar a evasão precoce e aumentando a escolaridade média dos jovens. Estas medidas, aliadas às anteriormente mencionadas (padrões de qualidade, currículo, magistério, gestão), permitirão obter impactos positivos sobre os níveis gerais de desempenho e rendimento* (p.48). Considerando as condições precárias em que se encontravam as escolas e as dificuldades para acessar esse espaço e permanecer, seria pertinente e urgente a atenção de órgãos para mudar essa realidade, sejam instituições de ordem pública ou privada.

Nesse modo, reforçando a lógica global de Jomtien além da oferta, o que se visa, então, é alcançar índices de desempenho e rendimento, o que mostra um forte empenho nacional para atender às recomendações globais. Os dois enunciados dialogam entre si, ao passo que reconhecem que o cenário das escolas é desanimador, por apresentar diferentes dificuldades, seja de acesso, de infraestrutura, de um currículo desorganizado, fluxos migratórios elevados entre outros fatores. Para mudar esse contexto e ainda melhorar os índices de desempenho e rendimento dos estudantes, há uma necessidade de investimento público e de outros programas que tenham a intenção de mudar essa realidade.

Além do Plano Decenal de 1994 apresentar a preocupação da expansão e oferta educacional ao território camponês, a LDB/96 também se organizou para estar em consonância com essa proposta: *Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo*

*adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural [...].* (BRASIL, 1996, p. 04).

O enunciado apresenta a possibilidade da oferta de educação às populações rurais e afirma que, quando isso acontecer, caberá às instituições escolares a responsabilidade de se adequarem às especificidades de cada região, pensando nas características de ordem curricular, metodológica e da relação direta com a natureza. Todavia, no mesmo enunciado em estudo, não existem explicações de como proceder nas adequações, eximindo o Estado do dever de proporcionar políticas voltadas à equidade das populações; essa lógica de que o Estado não possui competências promove a entrada e permanência de ações privadas, visto que: “A ascensão do Estado mínimo, de características neoliberais em detrimento da concepção de Estado provedor de direitos sociais, crescentemente se materializa, destruindo as conquistas sociais” (BOLLMANN e AGUIAR, 2016, p. 419).

Com esses dois enunciados, do Plano e da LDB, podemos compreender que a recomendação global de expansão foi bem aceita e incorporada aos documentos da época com a finalidade de atingir outros documentos e ações na educação. Um ponto a ser destacado é que, para viabilizar a expansão na educação, o BM, por exemplo, seria uma das saídas para conseguir o investimento; em contrapartida, esse Banco impõe políticas com uma homogeneidade discursiva que inicia na escola primária e que não demonstra preocupação em garantir somente o acesso (TOMMASI, WARDE E HADDAD, 2009).

O cotejamento inicial, que envolveu as vozes do BM, da UNESCO, da Declaração Mundial, do Plano Decenal e da LDB tinham como ponto de contato a expansão educacional, considerando os diferentes sentidos desse ponto, é válido destacar que alguns esforços estavam sendo feitos para que a educação pudesse ser alcançada por mais pessoas. Entretanto, o que os documentos nos apresentam na década de noventa é a oferta educacional para o campo, a simples transposição do currículo e das tradições da educação urbana para outro território. Associada ao ponto da expansão se entrecruza, nesse cenário, a pobreza como adjetivação do território camponês e dos grupos sociais que nele estão inseridos.

Para a compreensão desse ponto, foi organizado o Quadro 02, que aponta como os signos “pobre” e “pobreza” estão materializados discursivamente nos

documentos<sup>29</sup> que estão sendo utilizados neste trabalho para compreender os reflexos e refrações na EdoC. Busquei nos enunciados a relação com o território camponês e com os sujeitos que ocupam esse espaço.

**Quadro 02:** Os signos “pobre” e “pobreza” em documentos oficiais da década de 1990.

**Declaração Mundial da Educação para Todos de Jomtien (1990)**

*Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. (p.04).*

*Durante a década de 80, esses problemas dificultaram os avanços da educação básica em muitos países menos desenvolvidos. Em outros, o crescimento econômico permitiu financiar a expansão da educação mas, mesmo assim, milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. E em alguns países industrializados, cortes nos gastos públicos ao longo dos anos 80 contribuíram para a deterioração da educação. (p.02).*

*[...] a comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem. (p.07).*

**Plano Decenal de Educação para Todos (1994)**

*[...] Além disso, o sistema educacional deverá enfrentar os seguintes efeitos entre outros: os intensos fluxos migratórios dos últimos quinze anos; concentração dos núcleos dinâmicos da população nas áreas metropolitanas — e na periferia destes aglomerados — de importantes grupos sociais situados abaixo da linha de pobreza; além de novo e recente deslocamento de famílias pobres em busca de melhores oportunidades para as cidades de médio porte. Acrescenta-se, ainda, a esse quadro, a persistência, nas áreas rurais de regiões menos desenvolvidas, de consideráveis contingentes de crianças e adolescentes pobres. (p. 19).*

*f) [...] diferenciando modalidades, métodos e estratégias educativas apropriadas às necessidades de aprendizagem de indígenas, crianças de áreas rurais pobres e de expansão de fronteiras, bem como de trabalhadores de setores informais; (p.38).*

*[...] esforços adicionais deverão ser empreendidos para determinados segmentos da clientela escolar (indígenas, crianças de áreas rurais pobres, meninos de rua, trabalhadores por conta própria, entre outros), mediante adoção de planos, métodos e instrumentos apropriados à satisfação de suas necessidades específicas de aprendizagem. (p.64).*

<sup>29</sup> Uma questão importante é que na LDB os signos “pobre” e “pobreza” não estão materializados discursivamente no texto, mas existe o entendimento da necessidade de ampliar a oferta educacional para diferentes localidades do país.

*Além disso, deve-se conduzir uma adequada política de captação de recursos externos, permitindo realizar, com rentabilidade, investimentos que, de outro modo, teriam que ser postergados. Será necessário, também, incrementar, de modo socialmente equitativo, os investimentos privados em educação, especialmente mediante o apoio de empresas, sociedades civis e organizações não-governamentais, a escolas e programas educacionais inovadores e de boa qualidade, dando prioridade àqueles que atendem às clientela mais pobres.(p.55).*

*A acentuação das desigualdades reflete-se também nas condições de acesso à escola e de extensão da escolaridade. Nas famílias de renda inferior, residentes em zonas rurais ou em núcleos urbanos de pobreza, é maior a dificuldade em vencer as séries iniciais do ensino de primeiro grau. A redução dos gastos públicos, por seu lado, aumenta a heterogeneidade dos padrões de oferta escolar, levando à acumulação da repetência e a maiores dificuldades para concluir, com bom aproveitamento, o ensino fundamental. (p.20).*

*b) criando fundos e mecanismos não convencionais de financiamento a programas e projetos inovadores em qualidade educacional e de equalização social de oportunidades, especialmente nas grandes concentrações demográficas de pobreza (regiões metropolitanas, cidades de médio porte e áreas rurais críticas); (p.41).*

Fontes: Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano Decenal de Educação para Todos (adaptado).

Por conta do estudo desse quadro, é possível compreender alguns sentidos dos signos: “pobre” e “pobreza”, como na Declaração Mundial, por exemplo, as palavras “limitações” e “problemas” são usadas para se referir ao grupo dos pobres; no Plano Decenal, as palavras: “aglomerados”, “desigualdades”, “concentrações demográficas”, são utilizadas para explicar como a sociedade está marcada por condições de pobreza, principalmente em locais que não recebiam atenção histórica, como periferias urbanas e zonas rurais.

De modo geral, os enunciados destacam as regiões ou zonas rurais como as desprovidas de condições financeiras e isso reflete na população, que é privada de diferentes bens, um deles a educação. Na intenção de alterar o contexto, diferentes esforços são necessários, como de grupos internacionais e de empresas para investir em educação, por exemplo. Com esse auxílio mútuo, os sujeitos do campo teriam acesso à educação e poderiam contribuir com avanços das nações, equalizando as diferenças sociais.

Nessa perspectiva de colaboração, relacionada à prestação de apoio contínuo os enunciados do Quadro 02 sugerem: “criando fundos e mecanismos não convencionais de financiamento a programas e projetos inovadores”; “adequada política de captação de recursos externos” e “a comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de

atenuar as limitações”. A ajuda de longo prazo às ações nacionais e regionais que precisavam progredir em diferentes frentes se tornava necessária à organização de *programas desenhados para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de grupos desassistidos, jovens fora da escola e adultos com pouco ou nenhum acesso à educação básica. Todos os parceiros poderão compartilhar suas experiências e competências na concepção e execução de medidas e atividades inovadoras, bem como concentrar seus financiamentos para a educação básica em categorias e grupos específicos (por exemplo: mulheres, camponeses pobres, portadores de deficiências), e assim melhorar significativamente as oportunidades e condições de aprendizagem que lhes são acessíveis (s/p).*

Esse enunciado está presente no texto do Plano de Ações que foi “concebido como uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não governamentais (ONGs), e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos” (UNICEF, 2017). Nele, a materialidade da palavra “camponês” me permitiu compreender melhor o que estava sendo proposto aos povos do campo na década de noventa. O enunciado permite diferentes compreensões, darei enfoque à expressão “camponês pobre”. A Declaração (1990) entende os camponeses como pobres, já que lança mão das duas palavras como complementares uma à outra.

Em relação à primeira palavra da expressão a ser compreendida - “camponês” - trago para o diálogo o pesquisador Teodor Shanin, que aborda em seus textos a discussão em torno desse signo. Para ele, é complexo definir uma conceitualização para camponês, ao considerar a heterogeneidade desse grupo, que possui diferentes refrações das esferas das políticas, da economia e da cultura e que, por consequência, sofreu classificações acadêmicas e sociais. Além disso, a classe dos camponeses está definida por conta da lógica da produção, a não mecanizada, aquela relacionada com a família, comunidade, aproximações e respeito com a natureza, necessidades de se inserir no mercado, por conta do sistema capitalista.

Shanin (2005) diz que “O conceito de camponês é seletivo; a questão é o que podemos aprender valendo-nos apenas dele. Os camponeses são uma mistificação; o problema é quando o são, como e quando não o são” (p.19). Nesse sentido:

O camponês deve ser compreendido, portanto, através da investigação das características do estabelecimento rural

familiar camponês, tanto internas quanto externas, isto é, suas especificidades reações e interações com o contexto social mais amplo. Um ponto a ser lembrado, especialmente no contexto das diversas experiências “ocidentais”, é que a essência de tal unidade reside não no parentesco, mas na produção. (SHANIN, 2005, p.05).

Dessa forma, torna-se fundamental compreender que o conceito de camponês está carregado de sentidos mediados pelas relações sociais estabelecidas nessa área, o que resultará em formas de organização convergentes em cada “pequeno mundo”. Em alguns casos, é possível que a palavra “camponês” possa ser considerada sinônimo de colono e agricultor. É notório que os sujeitos que vivem no campo podem possuir as mais diferentes denominações, pois como está posto nos documentos fundantes da EdoC (Relatórios de Conferências e Diretrizes, os quais serão melhor compreendidos no capítulo II), entendem-se como povos do campo os pertencentes aos grupos de ribeirinhos, pescadores, extrativistas, agricultores, povos indígenas, quilombolas, entre tantos outros que estão diretamente relacionados à terra e conectam-se a ela, pois nutrem um sentimento de amor e respeito “pelo chão” que produz seu alimento e renda.

Esse entendimento global do camponês, do campesinato e da pobreza também estava presente no texto do Plano Decenal de Educação para Todos (1994), o que reforça as recomendações da lógica global. Tanto a Declaração quanto o Plano afirmam em seus textos a relação direta entre ser um indivíduo das áreas rurais e por consequência disso ser pobre. A Declaração de Jomtien (1990) evidencia que *a comunidade mundial, incluindo os organismos e instituições intergovernamentais, têm a responsabilidade urgente de atenuar as limitações que impedem algumas nações de alcançar a meta da educação para todos. Este esforço implicará, necessariamente, a adoção de medidas que aumentem os orçamentos nacionais dos países mais pobres, ou ajudem a aliviar o fardo das pesadas dívidas que os afligem (p.7).*

Nesse enunciado, se destaca a necessidade de esforços de todos os lados para que a educação fosse ofertada a todos, dívidas deveriam ser renegociadas para aumentar o orçamento nacional, principalmente de países considerados pobres na lógica global. Seguindo as recomendações globais, na construção do Plano Decenal (1994) existe a evidência de relacionar a esfera educacional com a pobreza no país: [...] *O sistema educacional deverá enfrentar os seguintes efeitos entre*

*outros: os intensos fluxos migratórios dos últimos quinze anos; concentração dos núcleos dinâmicos da população nas áreas metropolitanas — na periferia destes aglomerados — de importantes grupos sociais situados abaixo da linha de pobreza; além de novo e recente deslocamento de famílias pobres em busca de melhores oportunidades para as cidades de médio porte. Acrescenta-se, ainda, a esse quadro, a persistência, nas áreas rurais de regiões menos desenvolvidas, de consideráveis contingentes de crianças e adolescentes pobres (p.19) e [...] esforços adicionais deverão ser empreendidos para determinados segmentos da clientela escolar (indígenas, crianças de áreas rurais pobres, meninos de rua, trabalhadores por conta própria, entre outros), mediante adoção de planos, métodos e instrumentos apropriados à satisfação de suas necessidades específicas de aprendizagem” (p.48).*

O que os enunciados refletem é que as condições do campo na época estavam elevando o volume de êxodo rural, intensificando o fluxo de pessoas que deixavam o território camponês para viverem na cidade. Somada a isso, a falta de perspectiva no campo elevava o índice de crianças e adolescentes pobres e, para mudar essa lógica, seriam necessárias medidas para atender as necessidades básicas de educação.

E essas medidas precisavam atender a *clientela escolar (indígenas, crianças de áreas rurais pobres, meninos de rua, trabalhadores por conta própria, entre outros)*. Nessa perspectiva educacional em que aluno é cliente escolar, predomina a lógica da educação bancária, termo cunhado por Paulo Freire, em que há a negação do diálogo, o professor “deposita” os conteúdos nas cabeças dos alunos, como se fossem recipientes a serem preenchidos, não é libertadora, mas opressora, condiciona que corpos de alunos e alunas sejam inconscientes e sujeitados às regras do sistema, e desse modo perpetua e reforça uma relação vertical e autoritária (FREIRE, 2005).

Mediante esse contexto, o Plano aparece como uma proposta de salvação para os sujeitos do campo, contudo, não lhes faltava somente políticas de educação, bem como de organização da rotação de culturas, do uso responsável da terra, do pagamento bom de seus produtos, do acesso a práticas esportivas e culturais e assim por diante. A pobreza das áreas rurais era uma consequência do descaso do Estado.



Se para os documentos estudados o sujeito do campo é compreendido como um sujeito pobre financeiramente e soma-se a essa ideia a pobreza de cultura e de educação, cria-se o sentido de entender e padronizar os camponeses como pobres e marginalizados, sendo que a oferta de quaisquer políticas educacionais lhes seria suficiente. Os camponeses foram classificados como “pobres” em um documento de nível mundial, e esse entendimento foi reforçado no Plano Nacional, perpetuando-se a lógica hegemônica da simples oferta de educação aos grupos excluídos.

Na lógica hegemônica, a expansão poderia resolver os problemas da exclusão e da pobreza, pois não haveria discursos contrários de que esforços internacionais estavam sendo feitos para atender a todos, independentemente dos processos históricos, culturais e sociais das diferentes regiões. As vozes desses agentes estão materializadas nos documentos estudados até esse momento. Contudo, outras vozes surgem nesse processo e, o território camponês, que foi contemplado com a expansão educacional, passa a ser palco de disputa dos modelos educacionais.

O território camponês entrecruzou vozes, interesses e disputas relacionadas à organização curricular, à formação docente, às políticas de investimento público entre outras esferas de atividade humana. Nesse processo, se constituíram duas arenas: a chamada educação rural e a Educação do Campo. A organização e as relações dessas arenas têm a base de disputa no entendimento do campo e da cidade, como o enunciado a seguir demonstra.

Eis por que o campo geralmente está ligado ao conceito de atrasado, primitivo, ao passo que a cidade se liga ao conceito de desenvolvido, moderno. Veja-se que campo, na sua raiz latina (rus) originou a palavra “rural” e também os termos “rústico”, “rude”, “rudimentar”, isto é, “tosco”, “grosseiro”. Na sua raiz grega (agrós) originou “agrícola” e também “agressividade”, “agre”, isto é, “acre”, que significa “áspero”, “agressivo”. Em contrapartida, cidade na sua raiz latina (civitas) gerou “civilização”, “civilizado”, “civil”, “cívico”, “civilidade”. E na sua raiz grega (polis) originou “político” e “polido”, que significa “aperfeiçoado”, “alisado”. (SAVIANI, apud NUNES e BEZERRA NETO, 2016, p.69).

A materialidade sócio-histórica acumulada nessas palavras e os sentidos reproduzidos desde a sua origem estão presentes na sociedade atual, afinal há discursos que consideram cidade como sendo melhor lugar, onde há pessoas

cívicas, de bons costumes, de pessoas respeitadas, e há discursos que tratam o campo somente como lugar para produzir alimentos, que afirmam que o serviço braçal não requer estudo, direitos ou deveres, isso só pertence aos civilizados – sujeitos urbanos. Desse modo, a palavra, ou o conjunto delas como nesse enunciado, sofre modificações conforme sujeitos que a verbalizam e os espaços em que ela circula. Portanto, a palavra atua como signo social na busca por “[...] compreender seu funcionamento como instrumento de consciência [...]. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico.” (BAKHTIN/VOLCHÍNOV, 2014, p.38).

O território camponês não é um território homogêneo, é constituído por diferentes interesses e condições sociais, nesse contexto a esfera da educação também se apresenta permeada pela heterogeneidade, constituída de suas relações e, desse modo, as políticas educacionais deveriam ser organizadas para atender às diferentes demandas dessa esfera. O uso das palavras abordadas no enunciado de Saviani apud Nunes e Bezerra Neto (2016) reflete e refrata nos contextos do campo, inclusive na escola e na educação desse território.

A necessidade da ampliação da oferta educacional orientada por documentos em âmbito global como a Declaração Mundial e na esfera do Plano Nacional provocou a expansão da educação também para o território camponês. Em nível nacional, o Plano Decenal (1994) aponta para a expansão da educação em zonas rurais, já a LDB/1996 expressa a necessidade de educação para as populações rurais. Esses movimentos oficiais demonstram as primeiras ações para atender a lógica global de expansão da educação, inclusive para o território chamado de “zonas rurais.”

Os sentidos contidos na educação rural são expressos nesses documentos pela ideia de levar a educação até as zonas rurais. Existe somente a ideia de transposição da educação já organizada no meio urbano para os territórios camponeses. Os princípios da educação rural são definidos a partir do processo de urbanização no país e da necessidade de ampliar a produção agrícola, o que provocou a extensão de alguns serviços urbanos às zonas rurais, como por exemplo, a educação, ou seja, a população do campo não fez parte do processo, é um projeto externo às vontades do campesinato. (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002). Para reafirmar o exposto:

A chamada “educação rural” já foi isso: uma visão pragmática e instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das

demandas de um determinado modelo de desenvolvimento de campo. Isso não tem nada de emancipatório: e ainda menos quando se trata de uma visão setorial de desenvolvimento ou da lógica dominante de pensar a produção apenas na dimensão do negócio. (CALDART, 2007).

As poucas manifestações do Estado referentes às políticas educacionais eram feitas em respostas à visão externa do país que afirmavam que as populações rurais seriam alvo de marginalização e atraso para o avanço do capitalismo. Assim: “A política adotada para a educação rural justificava-se, então, como resposta à necessidade de integrar aquelas populações ao progresso que poderia advir desse desenvolvimento” (RIBEIRO, 2012, p. 298). E, por conta disso, para essa autora, as pessoas eram tratadas como objetos e não como sujeitos das políticas. Nesse contexto, e com essa visão, “[...] as populações rurais não foram consultadas acerca de suas demandas, nem informadas sobre os programas a elas destinados e, nem ao menos, sobre a aplicação e avaliação destes programas.” (p. 299).

Somada a esses pontos, a organização da conjuntura política e econômica na década de 1990 preocupava-se com formação de sujeitos que pudessem se inserir nos processos produtivos e, por consequência, gerar ganhos econômicos, nessa perspectiva a chamada educação rural:

[...] pensa o campo como espaço de produção, as pessoas serão vistas como recursos humanos, pois está baseada no pensamento latifundiário do controle político sobre a terra e as pessoas, sem perspectivas de desenvolvimento e emancipação humana, mas na preparação da força de trabalho. Na perspectiva desse paradigma, a educação é pensada para atender às demandas do capitalismo, do mercado de produção, constituindo-se em mecanismo de alienação para a reprodução da classe dominante (COSTA & CABRAL, 2016, p.184).

Para a classe dominante, que luta para manter a ordem das coisas na base material da sociedade, para se pensar na educação rural não era necessário estruturar um olhar ampliado ao campo, mas deveria se adequar à agenda do Estado “reciclada pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo.” (CALDART, 2012, p.262-263).

A materialidade sócio-histórica foi se acumulando na chamada educação rural e foi se constituindo ao longo da década de noventa por diferentes movimentos e em

diferentes momentos; desse modo compreende-se os dizeres bakhtinianos: “Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 294). Desse modo, a tradição de ofertar a educação básica no meio urbano e que deveria ser expandida para as zonas rurais foi se vestindo nos sentidos de uma chamada educação rural, mas que trazia em sua essência as roupas velhas da educação urbana, simplesmente transporta para as zonas rurais.

Contudo, a educação rural não é um termo pacífico, uma vez que o território camponês não é um território pacífico e homogêneo, assim a educação rural se constitui como uma arena em que diferentes pautas e interesses se tensionam. A tradição educativa da simples expansão territorial de oferta educacional para o campo encontrou em meados de 1998 um terreno fértil para o nascedouro do signo ideológico Educação do Campo (EdoC) que eram contrários às lógicas existentes.

O signo EdoC contrapõe-se, desse modo, à chamada educação rural, uma vez que essas duas arenas materializam interesses diversos: enquanto a educação rural transpõe o currículo e a tradição educacional urbana para o campo, a EdoC expressa a necessidade de engendrar a própria lógica educacional. Contudo, tanto a educação rural quanto a EdoC ocorrem no campo, por isso é possível também encontrar o termo educação no campo. Segundo Caldart (2002), “No [Educação no campo]: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do [Educação do campo]: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades” (p.26). Partindo desse apontamento, compreendo o termo “do” como mais abrangente e de acordo com a discussão deste trabalho.

As reivindicações dos grupos sociais que defendiam uma educação do campo e não somente uma educação rural no campo têm sua base nas relações entre campo e educação, e veem nas políticas públicas educacionais uma possibilidade de materializar suas necessidades e interesses na agenda do Estado. O fenômeno e a expansão da EdoC deve ser, portanto, compreendido a partir da tríade: campo - educação - política pública, essa é a proposta de Caldart (2015) e a tomo como base para as compreensões nesta dissertação.

Desse modo, a demonstração da tríade campo - educação - política pública, se relaciona com o entendimento de campo, de educação e de política que se

deseja organizar. A EdoC nasceu de mobilização popular para que atenção educacional aos sujeitos do campo fosse pauta dos governos e da sociedade e, assim, segundo a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo: [...] *a Educação do Campo que é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. (II Conferência, 2004, p.01).*

Nessa perspectiva, a EdoC surge como crítica ao contexto da educação desenvolvida nas escolas do campo, é um movimento real e contínuo, que visa sanar angústias, versar por ideais e propostas de igualdade aos indivíduos daquele espaço (CALDART, 2012). Seu nascedouro acontece durante um dos principais encontros da área: o “I Encontro Nacional de Educadores” (ENERA)<sup>30</sup>, em Brasília, no ano de 1998. Por meio dele, começaram a ser discutidos os aspectos que formariam o modelo de EdoC e suas singularidades: assim, o signo ideológico EdoC foi construído com os sujeitos que estavam presentes naquele meio, as vozes populares constituíram também essa proposta, foi organizado e argumentado por ideia do povo e para o povo do campo (CALDART, 2007). Assim:

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004<sup>31</sup>. (CALDART, 2012, 259-260).

As discussões em torno da esfera educacional refletiam e refratavam no lugar (território). Para a EdoC, o campo é visto como um lugar de sujeitos que buscam construir sua história, de reforçar o pertencimento a suas raízes, de questionar e lutar por uma educação de qualidade, como demonstrado no enunciado: *A Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos*

<sup>30</sup> A partir do I ENERA, organizaram-se várias frentes, uma delas denominada “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” que contribuiu para a continuidade das atividades pelo país.

<sup>31</sup> Por conta desse enunciado o signo Educação do Campo será estudado com base nos textos resultantes desses encontros, sendo que a discussão desse ponto se encontra no capítulo II.

*da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares.* (I CONFERÊNCIA, 1998, p.02).

É preciso um diálogo amplo sobre o local em que os sujeitos da EdoC vivem na intenção de entender o campo como lugar de potência e não de exclusão, nessa perspectiva, o território camponês se constitui pela produção, pela relação dos sujeitos com a natureza, pela dinâmica social e, por conta dessa complexidade, tanto o território quanto a educação são constituídos por discursos e jogos ideológicos que atendem a diferentes interesses.

Nos documentos fundantes da EdoC, o sentido atribuído à escola e, por consequência, a toda a educação do campo revela as concepções ideológicas que podem ser construídas a partir de discursos de sujeitos que construíram as bases populares na época em que a EdoC nascia, bem como continuaram as discussões em torno desse tema, como será apresentado no capítulo II.

## CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS VOZES CONSTITUTIVAS E AS RELAÇÕES DE IDENTIDADE E ALTERIDADE NO SIGNO IDEOLÓGICO

*A educação do campo do povo agricultor  
Precisa de uma enxada de um lápis e de um trator  
Precisa educador pra trocar conhecimento  
O maior ensinamento é a vida e seu valor.  
Dessa história nós somos os sujeitos  
Lutamos pela vida pelo que é de direito  
As nossas marcas se espalham pelo chão  
A nossa escola ela vem do coração.  
(Educação do Campo - Gilvan Santos)<sup>32</sup>.*

Neste segundo capítulo, o objetivo principal é entender a educação do campo como um signo ideológico em disputa e que, por conta disso, reflete e refrata as relações e os sentidos diversos nas arenas da singularidade e da alteridade da chamada educação rural e da Educação do Campo. Para tanto, cotejei os documentos fundantes da EdoC, como a primeira e segunda Conferência Nacional (1998 e 2004), bem como a Declaração do Seminário Nacional (2002). Nesse contexto, a EdoC é entendida como um signo ideológico em disputa por conta dos discursos e desde o seu nascedouro, final da década 1990, um período marcado pelo neoliberalismo e pela globalização em ascensão. Esse signo já nasce no embate entre forças sociais que, de um lado tentam impor ao território camponês uma lógica hegemônica de educação e políticas públicas nas cidades, caracterizando a chamada educação rural; e de outro, encontramos sujeitos que não aceitam essas condições e se organizaram no coletivo para mostrar outras possibilidades de pensar a educação, a escola e as políticas com os povos do campo, constituindo a Educação do Campo. Nesse jogo de forças sociais, se estabelecem relações e sentidos possíveis que permitem o estudo, pelo material verbal, da singularidade e da alteridade presentes nas propostas educacionais do território camponês.

### 2.1 Educação do Campo: Um signo ideológico em disputa

Nesta dissertação, a EdoC é entendida como um signo ideológico presente em uma realidade social marcada historicamente pelas disputas de interesses divergentes e, considerando, as possibilidades de reflexos e refrações com o estudo

---

<sup>32</sup>Gilvan Santos escreveu diferentes canções relacionadas ao campo e suas características. Nessa canção o músico coloca suas indignações e seus desejos relacionando o campo e a educação.

dos signos ideológicos perceberemos ao longo do texto como a EdoC nasce na perspectiva de responder às lógicas dominantes, em termos de território e educação.

Numa realidade social que apresente contradições de classe, as ideologias respondem a interesses diferentes e contrastantes. Os signos ideológicos refletem - “refratam” - a realidade segundo projeções de classe diferentes, e em contraposição a elas, as quais tentam manter as relações sociais de produção, inclusive quando as mesmas se convertem em um obstáculo para o desenvolvimento das forças produtivas ou, ao contrário, propõem-se como instrumento de luta e de crítica ao sistema. (PONZIO, 2016, p.116).

No estudo do signo ideológico EdoC, intencionamos compreender as relações existentes no território camponês referentes às disputas educacionais que acontecem nesse espaço no final da década de 1990 até os dias atuais. Para que o estudo fosse possível cotejei os seguintes textos: 1. Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, subdividido em: Compromissos e Desafios (ANEXO 05) e Desafios e Propostas de Ação<sup>33</sup> (ANEXO 06); 2. Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002<sup>34</sup> (ANEXO 07); 3. II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, de 2004<sup>35</sup>(ANEXO 08). A escolha dos documentos fundantes se justifica

<sup>33</sup> A ideia da primeira Conferência surgiu durante o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) realizado em julho de 1997. Conforme o Boletim de Educação (2014), que reúne informações dos 30 anos de atuação do MST, o I ENERA aconteceu pela organização de educadores (as) e por instituições. O encontro desse coletivo permitiu momentos de discussão a respeito da LDB/96, Reforma Agrária, Projeto Popular e outras temáticas da ordem educacional. Nesse Encontro, foi homenageado o educador Paulo Freire, que faleceu dois meses antes, uma vez que há vínculos entre suas ideias e o que o MST defende como aparece nos seguintes enunciados da I Conferência: *Ter como referência na construção do projeto pedagógico, pedagogias libertadoras como a de Paulo Freire.* (p.03). Definido que aconteceria em 1998 a Conferência Nacional, as articulações de movimentos sociais e sujeitos voltados à causa se desdobraram para dar conta dos trabalhos. Assim, entre os dias 27 e 31 de julho, a I Conferência ocorreu em Luziânia (GO). Assinaram o documento final o MST, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UnB), a UNESCO, a UNICEF.

<sup>34</sup> O texto da I Conferência apontou a necessidade da realização de um seminário a nível nacional e, com as atividades ganhando força pelo país, foi possível a realização do “Seminário Nacional Por uma Educação do Campo”, organizada pela UNB, CNBB, UNESCO e MST, ocorrido em Brasília (DF). As discussões resultaram no texto “Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002.” O documento estudado faz um apanhado histórico dos trabalhos realizados na Conferência Nacional, aponta a vitória das políticas públicas via aprovação das primeiras Diretrizes voltadas à EdoC.

<sup>35</sup> A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo ocorreu em Luziânia (GO), em 2004. O documento utilizado para o estudo aqui é intitulado Declaração Final, que destaca os itens de apresentação, do que defendem, do que querem e do que pretendem fazer. Um texto didático, com enunciados que rememoram o que aconteceu até esse momento, em termos de eventos e movimentos que colocavam em sua agenda a luta pela EdoC. Na II Conferência, participaram 1.100 sujeitos que representavam diferentes grupos interessados em discutir a causa da EdoC. As



pelo fato de sistematizarem os dizeres dos sujeitos que os organizaram: são resultados de diferentes diálogos, de textos base (menos elaborados), de manifestações em diferentes círculos (Encontros e Seminários); apresentam as reivindicações; estão situados no cronotopos de estudo, são referenciados nos estudos atuais e pelos autores que defendem esse signo. Alguns enunciados desses documentos já foram utilizados no primeiro capítulo, mas, nesse momento, há um estudo mais denso deles e os entendo aqui como a palavra outra mediante a chamada educação rural.

O nascedouro da EdoC (em coletivo no I ENERA de 1998) se contrapõe à educação rural “ [...] na medida em que reafirma a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo, de acordo com a bandeira de luta dos povos do campo.” (PIRES, 2012, p.14). A necessidade de reforçar o signo ideológico EdoC pela linguagem ocorreu na I Conferência, ainda em 1998, nas faíscas da constituição inicial, com a mudança da expressão “rural” para “campo”, a justificativa é que o segundo termo [“campo”] permite discutir os processos envolvendo o trabalho e as lutas dos camponeses, os quais são considerados sujeitos fundamentais na construção da EdoC. (CALDART, 2005).

---

denúncias continuavam voltadas às ausências de professores qualificados, materiais, financiamento, currículo...e sob essa perspectiva: *Reafirmamos a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população.* (p.01). Perante este enunciado é possível auscultar a reafirmação do que estava destacado desde a I Conferência, a necessidade de pensar o campo como um local de potencialidades de sujeitos. Entidades que assinaram a II Conferência: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UnB, Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), União das Escolas Família-Agrícolas do Brasil (UNEFAB), União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Ministério do Desenvolvimento Agrário/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/ Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (MDA/INCRA/PRONERA), MEC, Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, Frente Parlamentar dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), Secretaria de Estado da Administração e da Previdência (SEAP/PR), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Ministério do Meio Ambiente (MMA), Ministério da Cultura (MinC), Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), Comissão Pastoral da Terra (CPT), O Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Movimento de Educação de Base (MEB), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Cáritas, Centro de Estatísticas Religiosas e Investigações Sociais (CERIS), Movimento de Organização Comunitária (MOC), Rede do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA), CAATINGA, Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR SUL/NORTE), Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), FORUM QUILOMBOLA.

As lutas dos camponeses em torno do direito à educação, à saúde, à segurança entre outras reivindicações básicas começam em meados dos anos noventa:

O surgimento de centros populares e movimentos sociais, bem como o “investimento na “educação sindical”, com o objetivo de orientar os dirigentes e lideranças rurais para o trabalho organizativo nos sindicatos e para as reivindicações em torno dos direitos trabalhistas, previdenciários e sociais, constituíram as sementes da Educação do Campo.” (PIRES, 2012, p.88).

Mediante esse contexto, a construção do signo EdoC se constitui a partir de mudanças nas infraestruturas, nos movimentos sociais, no acampamento, nasce do diálogo de sujeitos que se indignavam com o direito educacional escasso aos povos do campo, por conta dessas alterações ocorreu a evolução das relações sociais, do entrecruzamento de vozes e da valoração dada a educação “[...] a comunicação e as interações verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se enfim na mudança da formas da língua.” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2014, p.129).

Assim, as novas relações sociais que estavam se estabelecendo foram além dos dizeres da chamada educação rural, passa-se a ter textos, discursos e objetivos outros na proposta de Educação do Campo que se pretendia “plantar”. Para demonstrar esse processo de modificações, retomo a tríade “campo-educação-política pública”, compreendendo as evoluções e relações que esse signo projetou relacionando-se com as disputas do território camponês e seus diálogos constantes com a educação, bem como demonstrando que as políticas públicas podem ser materializadas e compor diferentes discursos.

Os quadros de interações sociais e verbais que existiam em torno do nascedouro do signo da EdoC se configuraram pelas tensões que constituíram os discursos sociais, acadêmicos, políticos e educacionais. Quando o texto *Desafios e Compromissos da I Conferência* se finda, o recado fica evidente: *Por uma Educação Básica do Campo. Semente que vamos cultivar!* Desse modo, os sujeitos e as entidades que organizaram a I Conferência já estavam dispostos a continuar com essa luta e tornar a EdoC uma semente que se espalharia pelo país, tomaria as agendas governamentais e se constituiria contrária às práticas da chamada educação rural.

Nessa lógica, segundo o texto da I Conferência, Desafios e Propostas de Ação os enunciados demonstram como o signo da EdoC é uma arena de interesses divergentes e de disputas que implicam no entendimento de campo, na concepção de educação e nas perspectivas de país que se deseja alcançar: *Colocar os povos do meio rural na agenda política do país, e aprofundar a discussão sobre o lugar do campo em um novo projeto nacional. Debater o papel da educação no processo de construção do novo projeto de desenvolvimento. Multiplicar este debate em todas as escolas do meio rural e urbano, e demais instâncias educativas [...] Romper com os modismos e concepções alienantes, que dão sentido pejorativo e desvalorizam o campo e as pessoas que nele vivem, recuperando a autoestima (p.04)*. Nesses enunciados se compreende a necessidade de um repensar profundo na educação de modo geral, fosse para o meio rural ou para o meio urbano, pois, mediante essas discussões e encaminhamentos seria possível a construção de um projeto nacional diferente do que estava posto.

Com a intenção de alterar o já dado, as discussões se ampliaram ao longo dos anos, pesquisas foram realizadas nessa área e as agendas governamentais se reestruturaram, por pressão popular, dedicaram espaço para o debate e ações. Contudo, não são limpas, polidas e pacíficas as relações do nascedouro e no contexto atual, como explica a pesquisadora e professora Roseli Salette Caldart:

Há quem esteja afirmando que a EdoC é das universidades ou que é “coisa do governo”. Ou que é um ideário abstrato, de autores, a ser seguido ou criticado. Precisamos ajudar a quem vai entrando nas ações identificadas por esse nome, para que entenda as várias dimensões dessa dialética de constituição da EdoC. Pela densidade do fenômeno da realidade que identifica, a EdoC se forjou como um conceito<sup>36</sup>, que já de início demarcou um confronto às políticas de “educação rural” e às relações sociais que configuraram historicamente. Como conceito pode ser apropriado (e também subvertido ou recriado), como todos os conceitos por qualquer pessoa em qualquer lugar de atuação. (CALDART, 2015, p.86).

Nesse enunciado, há diferentes dimensões que podem ser compreendidas, tomando como entendimento que a EdoC não é somente um conceito, ela é defendida aqui como signo ideológico que, desde o nascedouro, confrontou outra lógica existente - a chamada educação rural - e que pode sofrer modificações,

---

<sup>36</sup> O que Roseli Caldart chama de conceito é entendido por nós como um signo ideológico, pois ao longo do texto demonstramos isso.

resultando em interpretações divergentes conforme o cronotopos e a situação social, como nos lembra Bakhtin e Volochínov (2014):

[...] em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Esta plurivalência social, do signo ideológico, é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir. (p.47).

Portanto, considerando os dizeres de Caldart (2015) em diálogo com o pensamento bakhtiniano, argumentamos que a EdoC é um signo ideológico, carregado de sentidos, construído por diferentes consciências e que visa tornar-se um direito social e educacional aos povos do campo, pois esse signo deve ser visto como [...] “direito para a diversidade dos povos do campo é uma questão que se insere na luta pelos direitos humanos. Foi ignorada e marginalizada pelo poder público, inclusive em pesquisas, reflexão pedagógica e propostas curriculares.” (PIRES, 2012, p. 13).

O que se tinha era uma transposição da tradição educativa urbana para o território camponês (uma simples extensão), com a intenção de monologizar as práticas educativas para manter a ordem social. Em termos históricos, como apontam Costa e Cabral (2016), a simples oferta educacional caracterizou a educação dos camponeses “[...] como [aquela] pensada a partir de um modelo desenvolvido em outro contexto sociocultural, político, econômico e histórico com um currículo desarticulado com a cultura, os valores, os princípios e os conceitos dessa população.” (p. 182).

Em contrapalavra, na constituição da EdoC o que se pretendia, segundo essas autoras, era possibilitar ações e planos baseados na organização dos sujeitos do campo, os quais tivessem como base a diversidade sociocultural do campo, seu contexto histórico, político, econômico, cultural e social. Desse modo: *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.* (DECLARAÇÃO, 2002, p.10).

Com base nesses apontamentos, o que se pretende desde o nascedouro é que a educação de modo geral e a escola do campo estivessem vinculadas aos diferentes processos e esferas daquele espaço, pensada e organizada pelos coletivos de sujeitos que dela desfrutariam, e não a entendendo como um apêndice da escola, do currículo e das estratégias já instauradas na cidade.

As proposições de entender o campo como lugar de vida em que sujeitos históricos e sociais convivem em comunidade sugerem que: “[...] compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos.” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2014, p.34).

Considero, então, que o signo ideológico EdoC está em relação com outros signos, que manifestam desejos divergentes de projeto de educação, do uso do território, de formulação de políticas públicas e de sociedade que se pretende construir. Partindo desse pressuposto, existem discursos que refratam as relações e a tensão entre território camponês e a educação.

Os discursos da EdoC permitem entender “[...] que é indissociável da reflexão sobre a construção de um novo desenvolvimento, e de um novo papel para o campo neste modelo, de trazer elementos que contribuam na construção desta nova visão.” (MOLINA, 2002, p.39). Desse modo, “em outras palavras, se o modelo do agronegócio fosse o único (na realidade e não no discurso ideológico) não haveria EdoC. Ela é fruto de confronto de modelos, de projetos de campo.” (CALDART, 2015, p.100 e 101). Essa autora reforça que:

A tarefa originária da EdoC visa a superação das desigualdades entre campo e cidade, visto que são confrontos que articulam, expressam e produzem contradição entre capital e trabalho no cotidiano da sociedade. “Estamos nos referindo ao confronto (antagônico) entre *agronegócio e agricultura camponesa*, e entre *políticas neoliberais empresariais de educação e exigências formativas dos trabalhadores*, e o direito de todo povo, a uma condição ampla, integral e permanente. (p.97).

No enunciado, o uso da palavra “confronto” permite perceber a distinção dos modelos de uso de território, bem como da lógica educativa. Desse modo, de um lado, temos o agronegócio e as políticas neoliberais e, de outro, a agricultura camponesa que busca pela formação integral do trabalhador. Assim, os modelos antagônicos carregam discursos que refletem e refratam no território, na educação,

nas políticas, na agricultura, uma vez que: “O confronto de lógicas produtivas [agronegócio/agroecologia] traz junto um confronto de matrizes formativas que incide tanto nas necessidades de acesso à escola quanto na concepção de “qualidade” da educação.” (CALDART, 2015, p.99).

As palavras que estão inseridas nos diferentes discursos, tanto das lógicas produtivas quanto educacionais, materializam a ideologia e as consciências prenhes. Portanto, a palavra está associada ao contexto em que está inserida, revela interesses, concretiza significações e índices de valor ao signo ideológico (PONZIO, 2010). A lógica dos grupos hegemônicos, bem como as do Estado, são a da ampliação do agronegócio e a da simples oferta educacional ao campo, perpetuando a ideologia oficial, aquela destinada a grupos que dominam as demais esferas da sociedade.

É preciso que muito mais gente entenda que a lógica assumida pelo Estado em relação à produção agrícola é a mesma lógica assumida para exacerbar da educação; que o mesmo Estado com o qual disputamos políticas públicas de educação para os trabalhadores do campo é o que está garantindo volumosos recursos públicos para fortalecer o modelo agrícola do agronegócio, mesmo sabendo que esse modelo reduz drasticamente o número de trabalhadores no campo [...] E na educação como na agricultura o que se defende ideologicamente, ostensivamente, é que “não há alternativas”, sem o agronegócio haverá mais fome no mundo; sem as reformas empresariais na educação será a falência geral do ensino básico no país; ambos como “salvação” da “Pátria Educadora”! Não fossem as contradições da realidade, da vida real, a vitória do polo capital seria absoluta, como às vezes nos parece mesmo ser. (CALDART, 2015, p.109).

Com base nesse enunciado, compreendemos que os discursos educacionais do campo estão suscetíveis a reflexos e refrações sociais. Um dos modos de perceber isso é por meio dos dizeres do seguinte texto<sup>37</sup>, disponível online na página do G1.

---

<sup>37</sup> A matéria na íntegra está disponível em: <<http://g1.globo.com/mato-grosso/agrodebate/noticia/2015/08/opiniao-o-poder-transformador-da-educacao-no-campo.html>>. Acesso em 20 de jan. de 2018 às 15h.

*Ilustração 03: A educação e o campo como pauta jornalística.*

≡ MENU



AGRODEBATE

07/08/2015 17h27 - Atualizado em 07/08/2015 17h27

## Opinião: O poder transformador da educação no campo

Temos grandes exemplos de ações de marketing das grandes companhias. Há décadas existem bons exemplos de ações privadas.

Fonte: Página do G1.

Quando encontrei essa matéria, durante as pesquisas de textos para o cotejo, pensei, num primeiro momento, que ela estava condizente com propostas dos documentos fundantes, afinal, as palavras que aparecem no título me remeteram a isso, a educação é entendida como poder transformador no campo, logo, acreditei que o decorrer do texto falaria a respeito dessa transformação, de pensar o campo além do que está dado.

Contudo, um dos primeiros pontos a chamar minha atenção permitiu a compreensão de que o texto não atenderia as minhas perspectivas iniciais. O nome da coluna editorial é “AGRODEBATE”, essa palavra está grafada em caixa alta e bem visível na imagem e no site; é uma expressão que envolve questões da agricultura (agronegócio) e debate (discursos/vozes). Contudo, o agronegócio não é a única possibilidade de produção e entendimento de campo e com o nome dessa coluna, a educação é significada como serviço e não como um direito. Nessa perspectiva, Caldart (2002) alerta: “como direito [a educação dos povos do campo] não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria” (p.26).

Além da coluna, no restante do texto me deparei com o reforço da concepção de campo organizado pelo agronegócio; com a ascensão tecnológica, a educação deve ser abordada para que se dê conta dos processos de globalização que atingem o campo, um dos enunciados do texto diz:

Há décadas existem bons exemplos de ações privadas que levam capacitação e treinamento aos produtores do país, promovendo

um olhar atual sobre segurança e tecnologia. Falamos aqui desde ações pontuais das companhias, como projetos de formação como Formação de Montadores (promovido para capacitar jovens), Aplique Bem (treinamento de aplicadores de defensivos), Pequenas Histórias de Plantar e Colher (projeto para crianças), Certificação Aeroagrícola (curso para aplicação de defensivos por via aérea), Plantando o 7 (teatro infantil), Planeta Faminto (websérie sobre agricultura), Desafio 2050 (sobre segurança alimentar), entre outros.

O público alvo das ações privadas são crianças, jovens e adultos que recebem informações com interesses já definidos, com uma proposta de sentar, escutar, reproduzir. O sentido é de educação para capacitação e não emancipação, delineando exemplos de ações privadas, as políticas públicas não são almejadas, afinal o Estado e o público não possuem capacidade de organizar atividades com os sujeitos do campo.

Por conta das palavras presentes na matéria e dos enunciados estudados nesta primeira parte do capítulo, é possível afirmar que os sentidos construídos pelos sujeitos são resultado de discursos que legitimam o agronegócio como única alternativa para a agricultura e as reformas educacionais como única forma de melhorar a educação, ou seja, ambos são entendidos como “salvação” diante do cotidiano.

Para Ribeiro (2013), a chamada educação rural “funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra” (p.172). Ou seja, essa é a intenção do agronegócio, ter mão-de-obra qualificada e compradores dos seus produtos, que aceitem essa situação, sem questionamentos e, além disso, que a terra se torne apenas um meio de produzir monoculturas.

Já nos dizeres na EdoC, o que se pretende é um repensar as formas de produção e de cultivo da terra, como nos mostra o seguinte enunciado, presente na II Conferência (2004): *Defendemos uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e que se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país.* (p.15). Nessa lógica, a educação é vista como possibilidade de transformação do cotidiano, de outros modos de produzir alimento, da agroecologia, de pensar a terra como um espaço de vida e que não se sobressaia somente às vontades do ser humano.



Pelos discursos apresentados até o momento, não há como distanciar o modelo de agricultura do modelo de educação e das formulações de políticas públicas são três esferas que se complementam e se refletem, sendo preciso “fortalecer a luta pela Educação do Campo dentro dos sistemas de ensino é importante porque é na esfera da atuação do Estado, do público, que temos que fortalecer nossa demanda” (MOLINA, 2002, p.40) e ainda, “a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo povo à educação” (CALDART, 2002, p.27).

Os discursos presentes nas políticas públicas educacionais estão relacionados com as disputas do território e da educação; sendo que os discursos se materializam nas páginas do G1 e nos documentos fundantes da EdoC: “o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2014, p.128). Nesse movimento, temos a lógica que defende o agronegócio e as reformas empresariais e, em contrapalavra, temos a agricultura familiar e a EdoC como possibilidades da construção de um outro mundo.

Nos documentos fundantes da EdoC existe a preocupação da organização de políticas públicas, como já demonstrado no primeiro capítulo e reforçado nesse momento. Na I Conferência (1998) há o desejo de [...] *elaborar subsídios à formulação de políticas públicas e às práticas pedagógicas de Educação Básica, em seus diversos níveis;* (p.01); já no texto da Declaração de (2002) aparece o seguinte discurso [...] *implementar políticas públicas de valorização profissional das educadoras e dos educadores do campo;* (p.04); e, ainda, na II Conferência (2004), a preocupação é em organizar [...] *políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático-pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo.* (p.03).

Em suma, o que estava expresso nos três documentos é sistematizado pelo seguinte enunciado presente na II Conferência (2004), em que a necessidade era [...] *articular uma política de Educação do Campo com as diferentes políticas públicas, para a promoção do desenvolvimento sustentável do campo, priorizando os seus sujeitos* (p.04), bem como defender [...] *políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto dos direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo.* (p.01).

Com esses enunciados, podemos compreender que a lógica da EdoC volta-se para pensar em políticas relacionadas às práticas pedagógicas, à valorização docente, à organização curricular e de material didático, uma vez que a intenção é pensar o campo na sua complexidade e entender os sujeitos do campo como cidadãos que devem ter o direito educacional assegurado e com qualidade.

As lutas expressadas discursivamente nos documentos fundantes foram incorporadas à agenda governamental pela aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (DOEBEC) pelo Parecer no 36/2001 e Resolução 1/2002 do CNE. Essa Resolução foi ampliada no ano de 2008, o que levou à elaboração de um segundo documento, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que complementa, reorganiza e aponta questões não abordadas na primeira, enfatizando Art. 9º: “A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002” (p.03).

As disputas e relações que começaram nos acampamentos se espalharam pelo território camponês, foram ganhando espaço nas agendas do governo, nas políticas públicas. Isso só foi e ainda é possível pela ubiquidade social da palavra: “a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc.” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2014, p.42).

Pensando nesses apontamentos atuais que envolvem as lógicas do uso de território, das propostas educacionais e de políticas públicas e relacionando com a década de noventa, afirmo que as atividades voltadas à constante construção do signo ideológico EdoC iniciaram muito antes da I Conferência em 1998 e não se findaram com a II Conferência, em 2004, citamos por exemplo a realização do IV Congresso Nacional do MST, em 2014, e do II ENERA, em Luziânia, GO, em 2015.

Com isso, é possível compreender que as lutas se estenderam após a década de noventa e ainda hoje carecem de atenção, e, além disso, as disputas em torno do signo EdoC não se esgotaram, ao contrário, se ampliaram as relações, sua identidade é reconhecida e sua alteridade é uma potência. Nesse jogo entre identidade e alteridade é que nos debruçamos no próximo item deste capítulo.

## 2.2 As arenas de identidade e alteridade da chamada educação rural e da Educação do Campo

As primeiras discussões deste capítulo voltaram-se para o entendimento da EdoC como um signo ideológico que refletiu e refratou na chamada educação rural e na constituição da EdoC. Essas relações foram mediadas por disputas nas esferas do território camponês e das políticas públicas que implicam em manter ou transformar a ordem existente, constituindo-se como arenas de disputa, e que os jogos aqui compreendidos correspondem às vozes da identidade e da alteridade.

A educação rural esteve pautada, predominantemente, na lógica da identidade, da reprodução das práticas do urbano, da simples extensão de oferta, de uma verticalidade imposta pelo Estado. E, como contrapalavra, estiveram os processos de constituição da EdoC, que entendem a necessidade de uma identidade, mas que não aceita somente isso, pautando-se na lógica da alteridade, da oferta com qualidade, na busca pela emancipação humana e com deveres públicos sendo assegurados.

Quando falo em identidade, encontro nas palavras de Miotello (2014) uma questão pertinente a esse trabalho, uma vez que não estamos descartando a identidade das escolas situadas no campo, onde os sujeitos vivem no espaço do território camponês, com seus modos de vida e cultura específicos. Contudo, Miotello (2014) alerta que a identidade é uma armadilha, uma prisão “sempre que a identidade fosse vista e construída a partir do próprio sujeito [...]. A identidade se constitui com o outro, num jogo de alteridade” (p.09).

Desse modo, a identidade por si só não basta, deve-se ir além, ou seja, somente ter a educação no campo não basta, com a identidade própria relacionada ao jeito de produzir o alimento, conviver em comunidade e em harmonia com a natureza; tem que ser do campo, pois como Caldart (2002) nos lembra: “Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento *por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a educação que seja no e do campo” (p. 26).

A proposta da chamada educação rural não considerou as lutas sociais e as reivindicações dos sujeitos, na perspectiva de organizar outras possibilidades de território camponês e de educação. A chamada educação rural foi pensada e materializada para atender a uma lógica global:

[...] por meio da imposição de outro, o da educação urbana, desenvolvido nas escolas do campo o sem ao menos as adaptações previstas em lei, é imposto como forma de controle social das camadas populares, como uma extensão da educação urbana, fortalecendo uma ideologia dominante em que oprime e exclui os camponeses (COSTA e CABRAL, p.188).

Quando não há diálogo, há imposição, como nesse caso de um modelo educacional, caracterizado pela exclusão dos povos do campo, contudo, existem sujeitos que pretendem manter o diálogo e as ações pelo coletivo, uma vez que: [...] *a Educação do Campo tem por base a necessidade do engajamento de seus sujeitos na concretização dos compromissos assumidos. A pedagogia do diálogo deve ser combinada com a pedagogia da ação* (I CONFERÊNCIA, 1998, p. 02).

Nessa relação discursiva entre a chamada educação rural e a EdoC, os centros de valor são construídos de modo distintos: enquanto no primeiro caso, há uma imposição da proposta educacional urbana para o território camponês, na perspectiva idêntica, atendendo lógicas globais da expansão da oferta educacional, no segundo caso, a EdoC considera as questões de identidade do campo e seus sujeitos, contudo entende que o compromisso da oferta e qualidade educacional deve acontecer no movimento de relação entre governo, movimentos populares e comunidade, assim o compromisso se dá no coletivo, no diálogo, na alteridade.

A partir disso, destaco que a construção coletiva permitiu entender como os processos de diálogo foram fundamentais para a organização das bases da EdoC. Os sujeitos das relações de diálogo são os povos do campo que deixam registrada sua identidade e prezam pelo reforço disso, pois como se afirma no texto da Declaração (2002) [...] *os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinta do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação.* (p.02).

Ao registrarem textualmente suas singularidades, os povos do campo possuem formas próprias de estabelecer relação entre si e com o Outro, como por exemplo, com a família, comunidade e meio ambiente, é um fazer diário na formação como seres humanos. E a educação está nesse cotidiano, foi e ainda é uma preocupação constante daqueles que lutam por esse direito.

São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo

de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas e pedagógicas....Esta é a materialidade que conforma nossa identidade. E talvez seja este o sentido da expressão do campo que às vezes assusta, e torna tão difícil para alguns grupos aceitar que a nossa educação é do campo e não apenas do [ou ainda no] ou para meio rural. (CALDART, 2002, p.29).

No enunciado, é possível compreender que a pluralidade de identidades é tema central da EdoC, ela não quer deixar ninguém de lado, há a construção do sentido de um nós em movimento, feito pelo coletivo, pelo auscultar das vozes. Como revela o professor Augusto Ponzio (2010): “É necessário o outro, a outra palavra, o encontro. Sem alteridade, sem palavra outra não há nenhuma arquitetônica singular e única a ser compreendida, não há outra palavra.” (p.42).

Ainda nesse jogo de identidade e alteridade, é indispensável estudar as relações e a presença dos movimentos sociais<sup>38</sup> nas lutas travadas ao longo dos anos. Os enfrentamentos organizados pelos movimentos sociais estão diretamente associados às práticas do trabalho coletivo, indagam constantemente a respeito da conjuntura política, social e econômica e, além do mais, os movimentos são reconhecidos como elementos e fontes de mudanças, são “agentes construtores de uma nova ordem social. E não são agentes de perturbação da ordem, como as antigas análises conservadoras escritas nos manuais ensinavam; ou como ainda são tratados por políticos tradicionais e conservadores.” (GOHN, 2013, p.305).

Por conta das ações e dos discursos de diferentes sujeitos, incluindo os movimentos sociais, se organizam na EdoC os jogos entre a identidade, tendo em

---

<sup>38</sup> Um dos movimentos sociais que se destaca na constituição da EdoC é o Movimento Sem-Terra, que luta pela terra, pela educação e pela dignidade. Um dos pontos que fizeram com que o MST tivesse reconhecimento e que permitiram outros movimentos se consolidarem foi a força das suas mobilizações: “Vocês já perceberam que quando o MST é notícia, ele não aparece falando, mas fazendo, ele aparece com gestos, gestos que impressionam, chocantes, que obrigam a pensar e a repensar esse país” (ARROYO e FERNANDES, 1999, p.13). E ainda, o MST pautou em suas agendas a defesa em prol de questões agrárias, bem como as atividades educativas, “além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos capazes de assumir o comando de seu próprio destino social, histórico” (CALDART, 2001, p. 218). Considero importante entender o MST como personagem da construção da EdoC, contudo, destaco os movimentos sociais na sua amplitude, não monologando as vozes somente para esse grupo.

vista que: “a iniciativa do diálogo é sempre do outro. E eu vou me constituindo [a EdoC se constituiu] no ato responsivo.” (MIOTELLO e MOURA, 2014, p.192). O ato responsivo de questionar a educação ofertada aos povos do campo aconteceu em um primeiro momento pelos movimentos sociais do campo, desse modo, o diálogo começa nos acampamentos, na escola de chão batido e na reflexão do que já estava dado/pronto/acabado para depois se materializar em políticas públicas, a exemplo das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (DOEBEC 2002 e 2008).

Nesse sentido, [...] *a Educação do Campo tem um compromisso com a Vida, com a Luta e com o Movimento Social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade;* (I CONFERÊNCIA, 1998, p.01) e, ainda relacionado à importância dos movimentos sociais, na Declaração (2002) encontramos o seguinte enunciado: *Reconhecemos a caminhada dos Movimentos Sociais do Campo, como expressão do povo organizado que faz e que pensa sobre a vida no e do campo. Das suas práticas de organização, de luta social e de educação podemos extrair muitas lições para a Educação do Campo. A primeira delas é que o povo que vive no campo tem que ser o sujeito de sua própria formação. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta para os, mas sim dos trabalhadores do campo e é assim que ela deve ser assumida por todos os membros deste movimento Por Uma Educação do Campo.* (p.11).

Como pode ser compreendido, cada sujeito participante das lutas do campo e dos movimentos sociais era um Eu, que se constitui pelo singular, com sua própria organização social, histórica e cultural. Contudo, as alterações não aconteceram quando as reivindicações ocorriam no individual. O coletivo, a relação com o outro é que permitiu mudanças:

o valor da palavra do singular é acrescentado e enriquecido pela compreensão participativa da palavra outra que adverte toda a sua precariedade, a limitação, a provisoriedade, a fugacidade; que adverte o seu sentido da falta, a sua possibilidade da ausência, a sua inseparabilidade mortal.” [...] (PONZIO, 2010, p.45).

Movimentos sociais e trabalhadores do campo questionam a oferta da educação da década de noventa, querem propor outros modos de pensar o campo e a educação aos povos, portanto a relação do Eu e do Outro se intensifica nesse processo, os professores Maria Isabel de Moura e Valdemir Miotello:

[...] nos dias contemporâneos uma nova forma de conceber o Eu vai se impondo, e agora não mais como construtor, mas como *constructo*. Pensar o eu como *constructo* não joga fora a identidade, mas ela não é mais vista como ponto partida. O ponto de partida é o construtor, e esse é o Outro. Um eu que é pensado é um eu que tem sua existência concedida pelo outro. Logo a questão que se impõe não é mais a questão da *Identidade*, mas é a questão da *Alteridade*. Eu sou pensado, logo eu existo, e penso! (2014, p.191).

Nesse movimento de relacionar o Eu e o Outro se constituíram textos importantes como da I e II Conferência, bem como a Declaração, pós Seminário de 2002. Neles, estão evidenciadas as preocupações com a qualidade de educação dos sujeitos do campo e como ela está vinculada a outros aspectos da existência, uma vez que *temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social.* (DECLARAÇÃO, 2002, p.03).

Compreendo pelo discurso desse e de outros documentos fundantes que, para os povos do campo, a educação é uma das formas da conquista da obtenção da emancipação, deve ser produzida com o coletivo; está diretamente associada à cultura e às relações de trabalho em busca de um desenvolvimento popular da nação. Na chamada educação rural, não existe a preocupação de educar para emancipar, o que predomina é:

uma visão reprodutivista, com o espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital e definida pelas necessidades do mercado de trabalho. Esses aspectos não contemplam a educação para a valorização da diversidade, que a torna como educação excludente e opressora, descontextualizada da vida dos camponeses (COSTA e CABRAL, 2016, p. 191).

Se cotejamos essa questão com outros documentos como, por exemplo, o Plano Decenal de Educação para Todos (1994) o projeto de país gestado naquela época exigia da educação resultados para que o país superasse seus índices de analfabetismo, que as pessoas estivessem qualificadas e flexíveis aos diferentes trabalhos, uma vez que isso era fundamental no processo de um ajuste à ordem econômica internacional.

Há uma contradição nos enunciados que tratavam a respeito do assunto oferta de educação a diferentes sujeitos. Os enunciados do Plano (1994), da

Declaração Mundial (1990) e da LDB (1996), que atuavam na lógica da chamada educação rural são contraditórios quando comparados aos discursos da Declaração (2002) e das duas Conferências, sendo que esses textos seguem na lógica da EdoC.

Referente aos primeiros documentos, as palavras são inseridas no texto com o sentido de imparcialidade, como por exemplo, “ofertar”; “universalizar”; “proporcionar”; sendo que há apontamentos das mudanças necessárias, mas separando as responsabilidades; já no segundo conjunto de documentos, o processo da educação que se deseja aos povos do campo deveria ser articulada pelo coletivo, reforçamos aqui a importância dos sujeitos no singular e no plural. Plural de ideias, de histórias, de vidas que se materializam nos verbos, a exemplo de “defendemos”, “queremos”, “lutamos”, “vamos”, isso demonstra a coletividade dos discursos materializados na palavra.

O professor Augusto Ponzio nos lembra que: “A palavra enquanto ato singular e responsável, como o considera Bakhtin, vive na relação de alteridade como relação de *diferença não indiferente*,” (p.32) e ainda, para Bakhtin/Volochínov: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (p.99).

Assim, compreendo pelas palavras dispostas nos enunciados dos documentos fundantes da EdoC que a presença do Outro, dos Outros, é peça chave para enfrentar e conquistar o direito à educação. Na II Conferência, por exemplo, o texto expressa os seguintes enunciados, como subtítulos: “O QUE DEFENDEMOS”; “O QUE QUEREMOS”; “O QUE VAMOS FAZER”. Não é posto “o que defendo, quero, faço”, o Eu não se apresenta sozinho, ele está na palavra, no texto, nas ações sempre no coletivo, no plural - nós. Em suma, o outro é categoria fundante de compreensão. Não é possível, desde o ponto de vista da identidade, puxar a si mesmo do atoleiro – Bakhtin fala disso no livro “Estética da criação verbal” com todas as letras e lateralmente no “Para uma filosofia do ato responsável”.

Os sentidos possíveis pautam-se na lógica da alteridade em que o “[...] *eu* e o *outro* são *categorias de valor* fundamental” (PONZIO, 2010, p.43). Para o pensamento bakhtiniano, a possibilidade do diálogo alarga os pensamentos, os discursos, as ações e o que já está dado, pronto, acabado pode sofrer modificações por essa troca de sentidos. “Como Bakhtin enfatiza, a relação com o outro, que não



pode ser entendida de fora, mas a partir do eu e da sua palavra como evento irrepetível.” (PONZIO, 2010, p. 34).

Alargando a questão da alteridade, Moura e Miotello (2017) apontam que: “Bakhtin ao pensar no Outro amplia a possibilidades de relações humanizadoras. O outro é também uma pessoa. As coisas do mundo também são o Outro para o EU. Tudo o que não é Eu é Outro, e tem relação com o Eu.” (p.195). Com essa proposta de entender as relações, Bakhtin “inverte o eixo da constituição da Identidade, uma vez que o Eu vai ser reconhecido a partir do Outro” (MOURA e MIOTELLO, 2017, p.195).

Assim, com a proposta de atender diferentes reivindicações dos povos do campo se entrecruzaram vozes para a constituição dos objetivos da EdoC:

À medida que a EdoC junta, articula grupos particularmente diferentes, sujeitos individuais e coletivos com diferentes origens e percursos de práticas e de elaboração teórica, é natural que os referenciais não sejam exatamente os mesmos e que haja tensões no plano programático. A EdoC não nasceu como um “programa doutrinário” ou um ideário cujo credo é condição prévia de participação. Seu objetivo principal foi/deve continuar sendo o de organizar as diferentes lutas e práticas que se colocam a favor dos camponeses, do conjunto dos trabalhadores do campo. (CALDART, 2015, p.93).

Com base nesse enunciado e com o que estou compreendendo nesta parte, entendo como fundamental a dialogicidade entre os diferentes sujeitos que se articulam pelas lutas em comum, nesse movimento de pluralidades “a dialogicidade não é característica exclusiva de um certo tipo de palavra, mas é a dimensão constitutiva de qualquer ato de palavra, de discurso (PONZIO, 2010, p.37). Ao relacionar essa questão com a EdoC, dialogo com Caldart, que afirma

Nossa perspectiva deve ser a do diálogo: somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutar juntos pelos nossos direitos de ser humano, de cidadão, e para transformar o mundo. O respeito às diferenças faz o nosso movimento mais forte, mais bonito e mais parecido com a vida mesma, sempre em plural em suas expressões, em seus movimentos. Neste encontro também estamos abertos a nossa própria transformação: não queremos nos fixar no que já somos; queremos sim poder ir desenhando outros traços em nossa identidade, fruto da *síntese cultural* a que nos desafiamos em conjunto. (CALDART, 2015, p.31).

Assim, o discurso da EdoC preza pelo coletivo, pela alteridade, pela pluralidade de sujeitos e ideias, por entender o mundo pelo e com o Outro.

Quando consigo ir estabelecendo relações dialógicas com o Outro, com as outras coisas e as outras pessoas, esse Outro já é humanizado, pois que ele já é constituído pelas materialidades sócio-históricas por onde andou, e também é possuído pelo ponto de vista dos outros (MOURA e MIOTELLO, 2017).

Há esse sentido expresso em um dos enunciados da I Conferência (1998): *A Educação do Campo acontece através de ações de solidariedade e de cooperação entre iniciativas, organizações e movimentos populares, em vista da implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo.* (p.02). Considerando a importância da alteridade, entendemos que a EdoC não existiria, se esse princípio não fosse base da sua organização, os sujeitos pensariam e agiriam sob perspectivas acabadas, o Outro possibilita alargar a visão de mundo, pois: “Se, com minha atividade, crio o corpo exterior do outro em termos de valores, é graças a essa ótica determinada precisamente pela alteridade do outro, uma ótica que é orientada para a frente de mim mesmo e não é invertível para a minha direção” (BAKHTIN, 2003, p.78).

A direção não é monovalente, de somente ofertar a educação, o que se pretende com a EdoC é ampliar a visão, os contextos, os sujeitos, uma vez que a

Educação do Campo tem uma tarefa central na perspectiva de contribuir de repensar e redesenhar o desenvolvimento territorial brasileiro: Educação do Campo com desenvolvimento; Educação do Campo com cultura; Educação do Campo com saúde; Educação do Campo como infraestrutura de transporte; de lazer; Educação do Campo como cuidado do meio ambiente. (MOLINA, 2002, p.40).

Compreendemos, assim, que a EdoC não é um fenômeno isolado, um signo descontextualizado, ela se preocupa e está disposta a entender a educação em relação com outras esferas importantes do campo, que por muitas vezes também são marginalizadas, esquecidas, deixadas de lado pelos discursos e pelas ações da esfera governamental e da sociedade de modo geral.

Nessa perspectiva de exclusão, a chamada educação rural:

se constitui em um mecanismo de subordinação e de alienação, bem como de propagação desse poder, enquanto na Educação do Campo, a referência está no protagonismo dos camponeses, na conscientização do ser humano e na sua formação como um todo, rompendo com as ideologias dominantes. (COSTA e CABRAL, 2016, p.182).

Nesse contexto, a EdoC não deseja formar sujeitos alienados em relação às disputas que acontecem no território camponês e nem que sejam subordinados à lógica neoliberal e globalizante que rompeu as fronteiras para a transformação tecnológica no campo; o que se pretende é tensionar com essa lógica dominante e propor que a identidade dos camponeses tenha associação com a organização educacional voltada às suas reais necessidades.

O cenário de domínio pleno (econômico, político e ideológico) do agronegócio tira o sentido de existência da EdoC, a não ser como ironia de novo batismo para que as exigências de uma educação rural modernizada, que se coloca contra os trabalhadores e contra a realização da especificidade da educação como um direito humano universal e em uma perspectiva emancipatória. E este é um dos embates fundamentais também no plano da disputa por políticas públicas ou por recursos públicos a serviço das necessidades sociais dos trabalhadores (CALDART, 2015, p.101).

A partir disso, as relações existentes entre o jogo da identidade e da alteridade que constituíram a EdoC, nesses 20 anos, constituiu o nascedouro do signo ideológico EdoC, que sofreu diferentes interpretações, elaborações de sentido, reflexos e refrações já destacadas anteriormente. Por conta desses processos ainda tem vida nos dias atuais, nas interações sociais do presente, constituindo-se como arena de interesse de diferentes lógicas, e portanto, o signo EdoC é produto de interações sociais o que torna ideológico; “ [...] o ponto de vista, o contexto situacional e a perspectiva prático-valorativa [que são] determinados socialmente: o ideológico, que coincide com a signicidade, é um produto inteiramente social.” (PONZIO, 2010, p.109).

Ainda nessa lógica o autor coloca:

O espaço, o tempo, o sentido, o valor da outra palavra de cada um para serem apreciáveis, compreensíveis, avaliáveis além daquela representação do ter-se tornado objeto, requerem um ponto de vista “transgrediente”, diz Bakhtin, externo extralocalizado, exotópico em relação a autoconsciência, em relação ao ponto de vista do eu mesmo que ali vive; requerem a palavra outra, a palavra do outro.(p.44).

Dialogando com essas afirmações compreendo que, na chamada educação rural, esse movimento de transgredir o Eu em prol da palavra outra e do Outro não era possível, pois a organização ocorreu de modo vertical pela esfera governamental atrelada às esferas econômicas e políticas da época que tinham como meta

globalizar o país. Já na EdoC, a transgressão ocorre desde o nascedouro, com o trabalho coletivo, com a disputa por terra e dignidade e que, por consequência, materializou-se na construção de uma educação pensada na pluralidade de sujeitos e consciências.

Os processos de transgredir estão relacionados com a lógica da alteridade, demonstrada ao longo dessa sessão e contrários a lógica da identidade, quando se constitui uma armadilha e não se constrói com o outro. O jogo de identidade e alteridade se relaciona com diferentes esferas de atividade humana, é entrecruzado de vozes com interesses divergentes e se materializa em documentos que atendem a essas vozes.

Com base nesse contexto, após compreender como as duas arenas (identidade e alteridade) se relacionam constituindo o signo ideológico EdoC e permitindo entendê-lo sob a perspectiva de diferentes esferas, aponto uma contrapalavra de ambos os discursos (da chamada educação rural e da EdoC) coloco na roda de compreensão uma outra possibilidade, uma crítica ao modo como ambas as concepções de educação se organizam.

### **2.3 Palavra outra relacionada aos discursos da chamada educação rural e da Educação do Campo**

Abordo esse ponto na intenção de destacar como o estudo da palavra permite que nosso entendimento não se feche, acabe ou estreite, mas sim que se alargue e tenha um tom de acabamento de término provisório, que pode se alterar conforme os sujeitos e a situação social.

A palavra outra que abordo nesse momento é do pesquisador e professor Luiz Bezerra Neto; seus temas de interesse estão associados à educação rural, à educação do campo e aos movimentos sociais do campo, com destaque ao MST. Além dele dialoguei com outros pesquisadores, como Maria Cristina dos Santos Bezerra, Flávio Reis dos Santos e Jaqueline Daniela Basso.

Para Bezerra Neto (2010), a educação, ao longo dos anos, tornou-se reivindicação fundamental na lista do MST, tão importante quanto a busca pela terra, que originou as bases desse movimento. É preciso cuidado com o endeusamento dos movimentos, pois como nos lembra Bezerra Neto (2005), o MST se tornou, nas últimas décadas, um movimento central na luta pela reforma agrária e questões

educacionais. O MST quer uma educação exclusiva ao homem do campo, com o intuito de fixá-lo à terra, um retorno ao ruralismo pedagógico; com base na Pedagogia de Paulo Freire, o MST entende que a educação é um fator de equidade social e contribui no desenvolvimento de cidadãos-militantes no movimento.

Esses aspectos estão conectados às problemáticas de distribuição desigual de terra no país, que gerou conflitos e que fez nascer o MST, o qual possui como lema a defesa de uma proposta socialista, ao passo que aceita as reformas governamentais. Assim, aponta-se que existem questionamentos a esse movimento, respeitando suas ações:

Mesmo sendo considerado como um dos movimentos mais importantes do Brasil, o MST, em que pese se reivindicar um caráter revolucionário, acaba assumindo posturas conservadoras, ao atribuir à educação uma função redentora dos males vividos por nossa sociedade. Seus dirigentes colocam num mesmo patamar a necessidade de se fazer a reforma agrária e o investimento na educação. Para o MST, a conquista da terra de nada adiantará se não vier acompanhada de uma educação de classe voltada para os interesses dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores rurais em particular. A conquista da educação é para o MST um primeiro passo para a construção da sociedade socialista almejada por toda a classe trabalhadora. (BEZERRA NETO, 2005, p.137).

Nessa lógica, o autor não está desmerecendo o papel que o MST fez frente à luta pela conquista básica do direito ao acesso e à qualidade da educação aos povos do campo, apresentando modos de construir um currículo voltado às necessidades dos locais e o desenvolvimento contínuo da autogestão. Mas alguns pontos carecem de cuidado nos discursos que visam a defesa exacerbada das práticas desse movimento.

O autor ainda defende que existe, atualmente, na organização das políticas públicas do campo uma visão individualista nas propostas que buscam atender às necessidades de um grupo plural em vários sentidos; luta de homens e mulheres do campo, desvinculando-se da luta de classes; reivindicações para a formação específica de educadores para essas escolas; trabalho como princípio educativo, em que há melhoras na vida financeira, contudo não existe um questionamento das relações capitalistas de produção.

Ainda dialogando com esses aspectos é que abordo uma segunda crítica: por conta do MST e de outros movimentos se constituiu o grupo autodenominado “Por uma Educação do Campo”. Foi um ponto importante na década de noventa para

potencializar as ideias do MST em termos educacionais. Para Basso e Bezerra Neto (2017), o contexto histórico e as bases epistemológicas demonstram que há um entendimento da existência de mundos opostos – o rural e o urbano, e por conta disso, os sujeitos que ocupam esses espaços são diferentes, e, portanto, uma escola também divergente – uma específica à realidade do campo.

Esses apontamentos estão relacionados ao território (campo) que não é homogêneo (como já argumentado anteriormente), existe, assim, um território heterogêneo na nossa sociedade, sendo composto por uma pluralidade de sujeitos e identidades, levantando a reflexão de existir educação no campo ou educação do campo.

Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades apontadas acima e perguntarmos, de que especificidade estamos falando? Partindo deste pressuposto, teríamos que considerar a possibilidade de uma educação para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras quantas são as diferentes realidades do campo. Nesse caso, trabalharíamos apenas com as diversidades e jamais com o que une todos os trabalhadores, que é o pertencer a uma única classe social, a classe dos desprovidos dos meios de produção e por isso, vendedores de força de trabalho, explorados pelo capital. (BEZERRA NETO, 2010, p.152).

A ênfase nas diversidades que fazem parte do campo é um ponto que carece de cuidados na perspectiva de Basso e Bezerra Neto (2017), pois essa fragmentação de atenção pode ocultar problemas históricos educacionais que atingem o país, pois:

Ao promover a educação para a diversidade, o capital mascara sua verdadeira intenção, a de restringir o acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos historicamente produzidos e a desarticula, uma vez que, ao ser dividida em grupos distintos, a classe dos trabalhadores perde sua consciência coletiva e, com ela, a capacidade de se articular e, assim, ganhar força social. (p.189).

Desse modo, a concentração de políticas direcionadas à diversidade dos sujeitos, bem como a nomenclatura mais adequada a ser utilizada quando falar a respeito da educação e dos povos do campo não deveria ser o ponto principal dos discursos e das ações. Segundo Santos Neto, Bezerra Neto e Santos Bezerra (2017), não há sentido em propor uma educação específica para o homem do campo, sendo que ele tem direito a todo conhecimento produzido pela humanidade,

a mudança de nomenclatura não significa alterar a qualidade e nem atender às mazelas da classe trabalhadora das áreas rurais.

Nessa perspectiva, Basso e Bezerra Neto (2017) destacam que:

[...] consideramos perigoso reivindicar uma educação específica para o meio rural, pois, assim, se está sucumbido à lógica do capital, que parcela a educação como a linha de produção de uma fábrica e contraria o princípio de uma escola única, capaz de formar integralmente o indivíduo para exercer funções tanto braçais quanto intelectuais, dando-lhe acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pelos homens. (p.189).

A crítica presente nesse enunciado e no que está sendo argumentado por esses pesquisadores é que os projetos da EdoC deixam de considerar a questão da totalidade, de uma realidade sob a ótica do capitalismo, destacando somente as singularidades, pode-se cair na questão das particularidades e fragmentar o direito educacional: “[...] como a realidade é material, entendemos que o melhor método para o seu entendimento é o materialismo histórico e dialético, que vê a realidade como materialista histórica e dialética, buscando entendê-la em toda sua totalidade e complexidade.” (BEZERRA NETO, 2010, p.153).

A complexidade e totalidade da realidade é constituída pelos diferentes interesses que se organizam nas esferas de atividade humana, constituindo a EdoC como um signo ideológico em disputa, entrecruzado pelos jogos de identidade e alteridade presentes desde o nascedouro até os dias atuais. O que pretendemos no próximo capítulo é justamente pensar no hoje, em como essa luta se materializa em dois projetos políticos pedagógicos de duas escolas situadas no território camponês, e, por meio do estudo desses documentos, compreender o contexto atual das escolas e da EdoC de modo geral.

## CAPÍTULO III – OS DIZERES ATUAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO MATERIALIZADOS EM DOIS PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS

*A mesma sociedade precisa de um novo começo.  
Uma nova oportunidade para viver sem as  
consequências das tragédias coletivas, individuais,  
ou sem injustiças sociais, sem a crueldade e o irracionalismo da guerra;  
sem os atos da violência contra o cidadão, a criança, a mulher;  
sem o sentimento de insegurança; sem o desvio da moral.  
Se toda a humanidade pudesse começar de novo,  
com novas ideias, com novos valores morais,  
com mais respeito pelos direitos humanos,  
com novos critérios políticos, sem ser atingida pelas  
enfermidades, pelas doenças, seria na realidade,  
“Um novo começo” para todos. (Ilton Gonçalves<sup>39</sup>).*

Neste terceiro capítulo, o objetivo principal é auscultar as vozes presentes em dois projetos políticos pedagógicos (PPPs) com a intenção de compreender as disputas territoriais, educacionais e de luta de classe presentes na materialidade verbal desses documentos, que são utilizados como base do contexto de duas escolas situadas no território camponês. Os Projetos foram cotejados entre eles e com a compreensão dos capítulos anteriores. O cotejamento permitiu a construção de diferentes sentidos, que evidenciaram os Projetos como materialização das políticas públicas no contexto escolar; além disso, compreendemos algumas disputas entre dito e não dito nos PPPs, referente ao território camponês, a presença do signo ideológico Educação do Campo e a materialidade discursiva da palavra Classe.

### 3.1 Apontamentos a respeito do estudo do gênero discursivo Projeto Político Pedagógico

Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem está presente nas diferentes esferas de atividade humana, a língua efetua-se nos enunciados, os quais apesar das particularidades compõem uma estabilidade de conteúdo temático, do estilo e da estrutura composicional (BAKHTIN, 2011). Aos tipos relativamente estáveis de enunciados, Bakhtin nomeia os gêneros do discurso. Aqui, amplio a discussão que venho construindo trazendo compreensões acerca do gênero discursivo Projeto

---

<sup>39</sup> Esse enunciado se encontra no texto “Um novo começo” escrito pelo professor Ilton Gonçalves, e está no livro “**Minha triste alegre história de vida**”. Alguns dos desejos expressos nos enunciados são compartilhados nessa pesquisa, em que podemos pensar em outras possibilidades de educação e de território camponês.



Político Pedagógico (PPP), compreendendo os enunciados presentes neles, uma vez que os PPPs fazem parte de uma das esferas de atividade humana, a educação.

Antes de esmiuçar os textos do PPP, trago algumas compreensões desse gênero discursivo por meio do diálogo teórico entre Ilma Passos Veiga e Moacir Gadotti, que teorizam acerca desse tema. De acordo com Veiga (2013), a construção do Projeto está vinculada aos trabalhos que a escola pretende realizar ao longo do ano, são expectativas e metas a serem cumpridas, revistas, reorganizadas pelos participantes, não deve ser só um documento burocrático para atender às demandas da secretaria.

Muito além de produzir um documento, uma das preocupações atuais da escola é sua finalidade frente à sociedade globalizada em termos econômicos e de comunicação, bem como pelo pluralismo político e multiculturalidade. (GADOTTI, 2002). Esse autor aponta que o Projeto deve considerar aspectos históricos, conjunto de currículos e sujeitos de uma sociedade que está em transformação constante, torna-se político ao prezar por uma gestão democrática e, também, se constitui pedagógico por se preocupar com os cidadãos que estão em processo formativo, em suma um PPP apoia-se:

- a) no desenvolvimento de uma consciência crítica; b) no envolvimento das pessoas: a comunidade interna e externa à escola; c) na participação e na cooperação das várias esferas de governo; d) na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto. (GADOTTI, 2016, p.03).

Todos esses aspectos também são considerados nos estudos de Veiga (2013), autora que aponta alguns princípios fundamentais para a organização do PPP de uma escola democrática, tais como: igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Para que todos esses princípios se confirmem, é preciso entender que o PPP da escola apresenta reflexos e refrações do seu cotidiano, considerando, assim, os processos de avaliação, tomadas de decisões, continuidade das ações, as estruturas administrativas e pedagógicas, as relações de trabalho e o tempo escolar.

Na perspectiva de o PPP representar os princípios da escola, encontra-se muita resistência na construção e efetivação do projeto, pois ainda há a noção de que as decisões dependem somente dos governos, Gadotti (2002) é contrário a essa

ideia e diz que a prática de implantar um PPP é uma oportunidade de conscientizar e formar para a cidadania, que está atrelada à democracia, para tanto é necessária:

[...] a integração entre educação e cultura, escola e comunidade (educação multicultural e comunitária), a democratização das relações de poder dentro da escola, o enfrentamento da questão da repetência e da avaliação, a visão interdisciplinar e transdisciplinar e a formação permanente dos educadores. (GADOTTI, 2002, p.05).

Em relação ao ponto da educação e da democracia, o pensamento freiriano defende a relação direta entre essas duas áreas, apontando que “*a educação para a democracia confundia-se com a prática de democracia na educação*. A mera multiplicação do número de oportunidades de matrícula não representava uma democratização real do ensino.” (BEISIEGEL, 1989, p.99 e 100).

Ao pensar esse enunciado com as discussões feitas nos capítulos anteriores, a proposta de expandir escolas para o território camponês não assegurava uma construção democrática de gestão, do PPP e do currículo. Os PPPs são parte dos documentos presentes na organização das escolas. A existência das duas escolas e dos Projetos, que serão estudados a seguir é uma resposta à expansão da oferta educacional; contudo, as respostas podem ter aspectos convergentes e divergentes. Justifico a escolha de ambos os PPPs, a) por estarem relacionados com a proposta de trabalho desta dissertação; b) porque essas escolas estão situadas no território camponês.

As possibilidades de compreensões aqui construídas se dão pelo fato de que o PPP apresenta-se como um texto, que dispõe de características singulares, que Ponzio (2017) explica no livro “Visões do Texto”: num primeiro momento, a definição de texto se dá como fixo, constante, coeso, estável e convencionalizado, que possui autonomia e não consegue definir enunciador e um enunciatário, essas visões são estabelecidas quando comparado com as singularidades do discurso. O autor defende que os textos e os discursos são potentes pela relação dialógica que configuram entre si:

Considerados em referência entre eles, “texto” e “discurso”, resultam ambos ligados, no sentido de que o “texto” necessita do “discurso” para não ser “letra morta”, de interesse apenas para o filólogo, e para perdurar como texto vivo. Vice-versa, cada discurso vive, por sua vez, na sua ligação com o texto ao qual se remete, apela, do qual toma ponto de partida, que cita, que comenta, etc. (PONZIO, 2017, p.210).

Nessa perspectiva, os PPPs são entendidos como uma das possibilidades do encontro de discursos, materializados na linguagem dos textos, que se configuram nesse momento em textos escritos, os Projetos, os quais são resultados de recomendações nacionais e internacionais de políticas educacionais e, demonstram as disputas, na linguagem e no cotidiano. Dentre os vários enunciados que organizam os discursos nos PPPs, nos deteremos a estudar os marcos e princípios, que muito dizem a respeito do contexto e das ideologias escolares das quais esses documentos fazem parte.

### **3.2 Os PPPs como materialização das políticas públicas e arena de disputa: reflexos e refrações nos Marcos e Princípios desses textos**

A presença das escolas em territórios camponeses e, por consequência, a existência dos documentos chamados PPPs, é também uma resposta à expansão recomendada pelas políticas internacionais de educação. Os dois Projetos aqui estudados pertencem à rede estadual de ensino de Santa Catarina e são situadas no território camponês<sup>40</sup>.

O PPP A está organizado em 158 páginas e organiza-se textualmente apresentando uma introdução; o histórico da escola; o marco referencial; o diagnóstico; a programação (proposta de ação); os temas e conceitos essenciais das disciplinas curriculares; a organização, estrutura e funcionamento do curso; organização escolar; organização interna da escola; aspectos da Educação Infantil; Plano anual de trabalho; Educação no Ensino Médio; Referências Bibliográficas; Planos de curso anual e Projeto em busca de uma escola melhor. Já o PPP B possui 30 páginas, que estão divididas em apresentação (história, objetivos e princípios, concepção Filosófica e Pedagógica, Planos e metas); Finalidades; Organização do Ensino; Intenção e Estágios; Considerações Finais; Ata de aprovação; Referências e Anexos.

Os enunciados abordados neste capítulo fazem parte de alguns desses tópicos, a intenção é dialogar esses enunciados com referências (outras vozes) para construir possíveis sentidos nesse momento. Como já dito, o PPP se configura como um texto, e, portanto, possui caráter de relação dialógica com o discurso tendo em

---

<sup>40</sup> Os documentos aqui estudados serão nomeados como PPP A e PPP B.

vista que “[...] os discursos e os textos são dialógicos, no sentido de que os textos necessitam dos discursos, e os discursos necessitam dos textos.” (PONZIO, 2017).

Apontamos essa questão como fundamental, pois acreditamos que a construção dos textos, a exemplo dos PPPs, é possível por conta do trabalho coletivo de sujeitos que buscam nos Projetos uma base para desenvolver as atividades escolares, e mediante esse entendimento, afirmo que os PPPs permitem a construção de sentidos por conta da sua relação no cotidiano escolar.

Dentre as várias possibilidades de estudo que os PPPs permitem, nos deteremos em compreender os Marcos (PPP A) e os Princípios (PPP B). Esses itens foram escolhidos, porque abordam os objetivos da escola, do currículo, da organização pedagógica, política e de gestão, da relação com a comunidade.

Nesse sentido, o PPP A tem o: 1) **Marco Referencial**, subdividido em **Marco situacional** (aspectos sociais, políticos e pedagógicos); **Marco Doutrinal** e **Marco Operativo**. O fato de a palavra “marco” aparecer repetidas vezes nos títulos e subtítulos, em negrito e em caixa alta, pode apontar para uma necessidade textual de reforçar e de destacar o que esses “Marcos” sugerem; além disso, o primeiro “marco” é seguido da adjetivação “referencial”, ou seja, o que ali disposto deve ser referência ao trabalho na escola. Para compreender o desdobramento do marco referencial do PPP A, organizamos o Quadro 03.

**Quadro 03:** O marco referencial e suas singularidades no PPP A.

<b>MARCO REFERENCIAL</b>	<b>MARCO SITUACIONAL</b>
	- Aspectos sociais - Aspectos políticos - Aspectos pedagógicos
	<b>MARCO DOUTRINAL</b>
	<b>MARCO OPERATIVO</b>

Os enunciados estudados nesse momento estão relacionados aos Marcos dessa escola, ou seja, suas bases de referência para o trabalho escolar. Uma pergunta chave é feita no começo do item Marco Situacional: *Como percebemos o mundo, o Brasil, a Escola?* (p. 15). Mediante essa indagação, compreendemos que o PPP reconhece que a escola é reflexo e refração dos acontecimentos em nível global, nacional e do seu espaço. Outra possibilidade de compreensão é que a

palavra *Escola* contemple a palavra comunidade, uma vez que a escola está inserida na comunidade e faz parte daquele pedaço de mundo. O pedaço de mundo em questão é o território camponês, contudo, essas duas palavras - “território” e “camponês” - não são mencionadas, sendo que tratarei melhor dessa questão no próximo item.

Continuando as compreensões do marco situacional, abordo alguns enunciados presentes nos tópicos: a) Aspectos sociais; Aspectos políticos e c) Aspectos pedagógicos.

Dentre os aspectos sociais presentes no PPP A, os enunciados referentes ao contexto atual diz que há *desvalorização do ser humano (p.15); Os meios de comunicação nos trazem informações e conhecimentos. Por outro lado dão destaques a ideais que acabam gerando conflitos, ilusão, alienação e dominação (p.15); Em nome do lucro, do progresso, do desenvolvimento, têm-se prejudicado os seres humanos. Mas de uma forma extremamente violenta, o meio ambiente (p.15); Vive-se um processo de impunidade (p.15).*

Esses enunciados demonstram discursivamente as angústias dos sujeitos que organizaram o PPP A no que se refere ao contexto que está instaurando, evidenciando a percepção por injustiça, pela descrença nas informações repassadas pelos meios de comunicação (aqui, quero cotejar, por exemplo, com os enunciados já estudados anteriormente que dão destaque aos ideais do agronegócio: *Com milho também se faz etanol, o milho dá lucro, as fazendas brasileiras faturaram quarenta e três bilhões de reais em dois mil e quinze; tá na exportação, 6 bilhões de dólares em dois mil e quinze; tá no investimento, milhões de dólares aplicados [o vídeo apresenta a cifra de \$ 136,00 milhões] em cada nova variedade de semente [...]* (Campanha Agro é Pop. Agro é Tech. Agro é tudo.); desvalorização do ser humano e da natureza, em nome de um progresso recomendado internacionalmente.

No item aspectos políticos, o texto aponta que *não há comprometimento efetivo por parte dos governantes com a sociedade. Nossos representantes são os que mais cometem irregularidades em benefício próprio, as verbas são insuficientes e mal direcionadas. No que compete ao governo municipal, as reivindicações da comunidade não são atendidas a contento (p.16).* Esse enunciado expressa insatisfações com as políticas públicas que deveriam ser planejadas pelos governos, contudo essa situação não acontece, e tornam-se comuns as irregularidades, reforçando o sentimento de injustiça.

Dialogando com o pensamento bakhtiniano encontramos nesse enunciado sentidos que levam a entender que há uma falta de responsabilidade pelos outros, de cumprir as proposições voltadas a ganhos da maioria, sem delimitar ou garantir retornos; quando isso não acontece, simplesmente se cumpre um papel, formal, técnico e exterior – a responsabilidade política recorridas vezes se encontra nesse ponto (PONZIO, 2010). Desse modo tornou-se inevitável a:

[...] crise contemporânea de valores como crise do ato, aqui incluído o ato da palavra, que se tornou ação técnica. Identifica tal crise na separação entre o ato, inclusive o ato de palavra, o dizer como encontro de palavras, e o seu produto, o dito, que de tal modo perde sentido. (p.36).

As responsabilidades também são presentes no contexto escolar, no que diz respeito aos aspectos pedagógicos. O discurso do PPP A diz que *a escola é um lugar de mudanças, sendo hoje mais valorizada e seu papel entendido como de suma importância na transformação dos que por ela passam (p.16); A escola e com ela seus agentes e metodologias, oportuniza aos alunos a apropriação dos conhecimentos científicos, mas não faz na sua totalidade, nem de uma maneira onde a relação teoria/prática realmente possa se concretizar (p.16)*. Para ser considerada uma instituição de mudanças, a escola precisa ser valorizada pelos governantes e dialogar constantemente com seus funcionários, alunos e comunidade; ainda é comum a escola ser apenas espaço de acúmulo de saberes, a tentativa de relacionar as teorias com a prática dos estudantes segue sendo uma tentativa, que encontra obstáculos nas questões de infraestrutura, investimentos e rotatividade docente.

A existência da escola está relacionada com ensino e aprendizagem dos alunos, o desempenho da gestão (de preferência participativa e democrática), condições adequadas para o desenvolvimento das aulas, docentes inteirados da organização de ensino daquela instituição, das políticas públicas educacionais e estar disposto a participar das atividades com os colegas. Mediante esses fatores, Libâneo (2007) diz que: “A escola é uma instituição social com objetivo explícito: o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas dos alunos, por meio da aprendizagem dos conteúdos [...] para tornarem-se cidadãos participativos na sociedade em que vivem.” (p.300).

Nessa perspectiva de compreender a relação PPP e escola, passamos a abordar dois marcos que complementam o marco situacional, respectivamente o

marco doutrinal e o operativo. O marco doutrinal foi um dos primeiros a despertar atenção, por conta da palavra doutrinal, que me remeteu à palavra doutrina; e um dos sentidos possíveis é a relação da doutrina com a hegemonia, tradição, pensamento único e fechado, doutrinar para o progresso (por meio do agronegócio, por exemplo, de um tipo único de educação, a exemplo da chamada educação rural).

No PPP A, a materialidade discursiva pergunta e afirma: *O que desejamos em relação à escola? Existe um consenso na comunidade de que a escola cada vez mais deva ser o lugar onde os educandos recebam um maior volume de conhecimentos, através de diversidade de técnicas de ensino, fazendo com que a teoria e a prática aconteça possibilitando a formação de cidadãos críticos e participativos, atentos às responsabilidades e obrigações que lhe cabem no que diz respeito ao meio ambiente, garantindo condições de vida melhor para si e para seus descendentes. A participação de todos na escola deve ser um modo de democratização da mesma assegurando igualdade de direitos e valorização do ser humano. (p.17).*

Segundo a compreensão construída a partir desse enunciado, a escola é o lugar para receber volumosas pilhas de conhecimento para que a formação do educando aconteça e, para tanto, diferentes sujeitos devem participar nesse processo. Já delineamos algumas características da escola, mas avançamos nesse item ao pensar que a escola apresenta seus objetivos com base em:

[...]exigências econômicas, políticas, sociais e culturais que a sociedade apresenta às escolas, do desenvolvimento da pesquisa científica em questões educacionais e do ensino, das necessidades sociais e pessoais dos alunos relativas a conhecimentos, práticas culturais, mercado de trabalho, exercício da cidadania, etc. (LIBÂNEO, 2007).

Por conta disso, compreendemos que a escola e a educação são reflexos e refrações de diferentes atividades humanas que entrecruzam suas vozes na área do conhecimento. Tanto fatores econômicos, políticos, culturais e sociais fazem parte do contexto da escola, aqui delimitado como o território camponês. A comunidade que aparece no PPP A não está referida com esse território, e um dos sentidos possíveis é que quando não se abordam as disputas desse espaço, em que esses estudantes estão inseridos, tornam-se superficial os objetivos e os meios da escola se organizar em relação ao planejamento, projeto pedagógico, planos de ensino,

gestão, currículo, avaliação, bem como na intenção contínua de relacionar os conteúdos teóricos com a prática do cotidiano. Retomaremos essa questão no próximo item.

Relacionando com o que foi compreendido acerca desse marco e pensando que sua função é demarcar a doutrina dessa escola, questiono que a democracia nos espaços escolares e nas demais esferas de atividade humana fica suscetível a monologização dos meios de comunicação, dos currículos, dos objetivos educacionais, do “modelo” hegemônico de escola. Digo isso com base nas discussões feitas desde o início desta dissertação, no que diz respeito à exigência de expandir o número de escolas e de padronizá-las atendendo às recomendações dos processos de globalização e do neoliberalismo.

Reforço que somente a expansão, sem o trabalho dialógico – doutrinal, não se atende às demandas dos sujeitos do campo; o discurso presente nos documentos fundantes da EdoC relacionados à escola e a educação requerem: *Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente que inclua como ações básicas: - fim do fechamento arbitrário de escolas no campo; - construção de escolas no e do campo; - acesso imediato à educação básica; - construção de alternativas pedagógicas que viabilizem com qualidade a existência de escolas de educação fundamental e de ensino médio no próprio campo; - educação de jovens e adultos (EJA) adequada à realidade do campo; - políticas curriculares e de escolha e distribuição do material didático-pedagógico que levem em conta a identidade cultural dos povos do campo; - acesso às atividades de esporte, arte e lazer; condição de acesso às pessoas com necessidades especiais.* (II CONFERÊNCIA, 2004, p. 03 e 04).

Nesse enunciado, fruto do entrecruzamento de vozes desde o nascedouro, os sujeitos que lutam pela defesa da universalização escolar, não querem somente isso, pois logo após afirmar o desejo de expansão das escolas, há argumentos que incluem ações básicas para que exista uma política pública contínua que faça os sujeitos acessarem e permanecerem na escola; tais como construir mais escolas e não fechar as que existem; propor alternativas pedagógicas diversas; considerar a identidade cultural entre outros aspectos.

Para encerrar as discussões a respeito dos marcos, trago o marco operativo, que sistematiza os caminhos que devem ser traçados pela escola. Assim, a pergunta



do item diz *o que fazer para tornar os desejos realidade?* (p.17). A resposta é dada em seguida, pelo próprio documento: necessidade de uma relação direta com a comunidade, formações continuadas aos professores, melhorias na infraestrutura por conta de investimentos financeiros do governo, objetivando uma [...] *educação que oportunize a valorização dos saberes e o contexto local (relacionadas com a conjuntura nacional e mundial) não deve ser relegada.* (p.17).

Se o PPP A aponta essa necessidade, temos algumas questões a compreender: o contexto em que a escola A está inserida é o território camponês, em que a agricultura é à base de sobrevivência das famílias dos estudantes; contudo, em nenhum marco ou no restante do texto a palavra educação do campo aparece; esse não dito acerca da EdoC pode nos levar a compreender que os discursos desse PPP estão mais relacionados à chamada educação rural, a uma transposição do currículo, da metodologia, dos objetivos das escolas urbanas.

A necessidade de cotejar as compreensões feitas até o momento desse texto com outro (PPP B) permite a formulação de um novo texto a partir de outros, e “[...] contribui para desmistificar certa concepção de texto, como algo já dado, fora do diálogo interpretativo [...]” (PONZIO, 2017, p. 211). Nesse sentido, visando dialogar com outro texto e contexto do território camponês, trago os enunciados do PPP B que não usa a palavra “marco” e dá lugar a outras palavras “como concepções e princípios: pedagógicos e filosóficos”. O Quadro 04 demonstra como é a organização do documento, referente ao que será estudado.

**QUADRO 04:** Organização das concepções e dos princípios no PPP B.

<b>Concepção Filosófica e Pedagógica</b>	<b>Princípios Filosóficos</b>
	<b>Princípios Pedagógicos</b> - Estudo por Complexos

No início do item concepção e princípios pedagógicos e filosóficos, o seguinte enunciado está exposto: *No conjunto de nossas preocupações, encontramos a necessidade de definir que princípios guiarão nossa prática.* (p.04). Do mesmo modo que já compreendemos no capítulo II, em relação à alteridade, os discursos do PPP B usam da escrita considerando o Outro, o sentido do “nós” em diferentes

momentos. O uso dos verbos como “encontramos”, “devemos”, “queremos” e “defendemos”, todos conjugados na primeira do plural (eu + outros) e não na primeira pessoa do singular ou na terceira pessoa do singular (conferindo o sentido de impessoalidade, por exemplo).

No pensamento bakhtiniano, a categoria do Outro é fundamental para as relações acontecerem, pois como destacam Moura e Miotello (2014): “Toda relação é sempre uma interação. Uma atividade entre dois ou mais. Essa é sua natureza. Toda relação é uma relação de poder, entre dois ou mais, que mexe, que tira do lugar, que desloca, que constitui” [...]. (p.197). Assim, um dos sentidos possíveis é a formulação do documento e sua concretização, foram o movimento de dois ou mais sujeitos e consciências, e o modo de demonstrar isso em palavras, era apontar os verbos no plural, em movimento, em constante constituição.

Outro aspecto que demonstra a relação de alteridade dos sujeitos nesse documento é a seguinte parte do enunciado, que está logo em seguida do que foi abordado no parágrafo anterior: *A fidelidade à estes princípios e garantia de respeito ao povo e seus aprendizados na luta social, por terra, educação, saúde, moradia, etc.* (p.04). Nessa perspectiva, os princípios construídos devem ser seguidos, pois a “fidelidade” a eles remete ao sentimento de respeito ao povo, ou seja, por conta desse discurso um dos sentidos possíveis é a percepção da importância do povo e das lutas travadas em relação à terra, à saúde e à educação.

Os documentos fundantes abordados no capítulo II demonstraram como a relação dialógica considerando os povos, permitiu a constituição da EdoC. O texto da I CONFERÊNCIA (1998) afirma que: *A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo, ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção de educadoras/educadores e educandas/educandos na transformação da sociedade.* (p.01). Desse modo, há uma relação nos processos que acontecem no espaço e nas atividades escolares com os saberes e as tradições dos povos do campo que lutam por condições dignas de vida.

Os diálogos entre povo e escola são mediados pelos princípios que o PPP B aponta: 1) *Educação para Transformação Social*; 2) *Educação de Classe*; 3) *Educação Massiva*; 4) *Educação Integral*. Gostaria de construir aqui algumas compreensões acerca desses princípios. Para a concretização do princípio Educação para Transformação Social, o documento afirma: [...] *assumimos explicitamente nosso desejo de construir uma sociedade socialista, um sistema*

*social que privilegia o social, o ser humano e não o capital. (p. 05).* Nesse enunciado, a transformação social que o PPP B discursa envolve o pensamento que extrapola os muros da escola, a sociedade desejada é a socialista, em que se dê maior importância ao sujeito humano do que ao capital.

Mesmo construindo o PPP B em uma sociedade capitalista, o desejo dos sujeitos é de assumir e construir outra sociedade, apresentando ao leitor outra possibilidade, nesse jogo de palavras existe “a singularidade do eu [como] é a singularidade da sua palavra em reportar-se à palavra alheia” (PONZIO, 2010, p. 37), uma vez que o social como centro de valor responde ao capital como centro de valor.

E a transformação social, expressa no primeiro princípio, vai se consolidando também no segundo princípio do documento, que trata da Educação de Classe. O documento expressa que é necessário [...] *construir no processo de formação de consciência de classe. Isto porque sabemos que embora a escola possa fazer parte deste processo, ela não consegue – nem deve dar conta de todas as exigências necessárias para que isto aconteça. (p.02).* A construção de consciência está atrelada aos processos que acontecem no exterior, ou seja, às condições da situação social, à valoração socioideológica e às vozes no contexto em que o sujeito está inserido promovem a tomada de consciência; assim, de acordo com o PPP B, a escola é um dos espaços em que é possível a construção de consciências de classe.

Em relação aos princípios 3 e 4 (*Educação Massiva e Educação Integral*), o documento afirma: [...] *queremos todos na escola e a escola em todos os lugares e processos possíveis que estejam fora dela (p.05); [...] o processo de formação humana se dá em seu caráter estético lógico-matemático, em seu aspecto ético e moral, em suas habilidades de expressão e comunicação, em sua capacidade de se relacionar, em compreender e se importar com os demais, etc. enfim, cremos que educação é mais que ciência, mais que aspectos intelectuais operativos, embora também façam parte. (p.05).*

Por conta desses enunciados, compreendemos que a escola é concebida aqui em diálogo com o que existe “fora dela”. Trata-se de um dos espaços em que a educação pode acontecer; contudo, não é o único, tendo em vista que o ser humano não necessita apenas dos saberes técnicos e científicos. Além disso, no que diz respeito à formação dos sujeitos, o documento defende uma formação integral do ser humano, atrelada às condições históricas, familiares e culturais, portanto,

consideram-se sujeitos singulares que convivem pautados na lógica da alteridade para se constituírem como humanos.

Esses princípios dialogam com a concepção de que para a construção do Eu, o Outro é fundamental; a monologia presente em mim que me leva até o Outro, pois: “O serviço, o ir ao Outro, o colocar-me na relação com ele é o que me renova, me refaz. Assim aprendo. Só aprendo quando ele me povoa com o seu mundo.” (MOURA e MIOTELLO, 2014, p. 200). Por meio da educação e dos espaços escolares, é possível esse encontro de pequenos pedaços de mundo, considerando o contexto de cada criança, professor e gestão.

A partir das compreensões sobre esses quatro princípios básicos do PPP B, passo agora a cotejar e dialogar com os Princípios Filosóficos, Princípios Pedagógicos e Estudo por Complexos constituintes do mesmo documento. No que diz respeito aos princípios constantes no texto. Dentre os Princípios Filosóficos, aponto o seguinte enunciado para o estudo: *Educação para o trabalho e para a cooperação: O que defendemos através deste princípio é a relação necessária que a educação e a escola devem ter com os desafios do seu tempo histórico(p.08); o reconhecimento do trabalho como categoria essencial é considerada pelos sujeitos que construíram o PPP B, além de relacionar o trabalho com a educação e a escola. O trabalho defendido no documento é o cooperativo, que é uma resposta ao trabalho individualista, empresarial e competitivo, que envolva condições do uso da força braçal e do uso intelectual.*

Uma das preocupações de Frigotto (2010) é de que, na sociedade capitalista, o que está instaurado entre o capitalista e o assalariado é a força de trabalho. Pensando em diferentes tipos de trabalho, a rentabilidade em termos de horas e produção categorizam e apresentam uma valoração para o empregador e para a sociedade.

A escola é reflexo e refração do contexto social (LIBÂNEO, 2007) e, pensando na atual ordem das coisas, a escola se organiza para servir como uma “fabricadora de homens” que não visem os princípios da sua profissão, mas que estejam aptos ao mercado de trabalho da sociedade capitalista. Desse modo, a especificidade da escola “situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo.” (FRIGOTTO, 2010, p.166).

A possibilidade do trabalho cooperativo é uma resposta às formas de trabalho entre empregador e assalariado que constituem as principais esferas de atividade humana; se vende a força de trabalho e se recebe um pagamento por conta disso. Como o PPP B está relacionado às práticas do MST, a vertente da cooperação é uma das características desse movimento, como já apontavam enunciados da I Conferência: *Garantir que as escolas do campo trabalhem a cooperação entre os alunos, visando um modelo tecnológico social e ambiental sustentável* (p.04); e *Articular e coordenar a construção de uma Política Nacional de Educação do Campo, em parceria governo federal e movimentos sociais, levando em conta as Diretrizes Operacionais, experiências já existentes e a plataforma aqui indicada.* (p.05).

Contudo, colocá-lo em prática requer muito trabalho educativo por conta da resistência aos modelos tradicionais de relação trabalhista. São forças sociais contrárias que, de um lado, encontram-se sujeitos e instituições que tentam manter a ordem das coisas e, de outro, sujeitos e grupos populares que buscam tensionar e subverter o que está dado, com a intenção de compreender a realidade.

Em relação aos princípios pedagógicos, há uma subdivisão deste em alguns pontos. São eles: **1) Todos ao trabalho; 2) Todos se organizando; 3) Todos participando; 4) Todo assentamento na escola e toda escola no assentamento; 5) Todo ensino partindo da prática; 6) Todo professor é um militante; 7) Todos se educando para o novo.** Uma das primeiras compreensões desses enunciados é a repetição das palavras “Todos e Todo” no início de cada tópico, o destaque em negrito reforça a atenção à escrita.

As palavras “Todos” e “Todo” remetem à coletividade e à alteridade, um dos princípios reforçados a todo o momento nesses enunciados e no PPP B de forma geral: [...] *o trabalho popular é coletivo, pois requer a participação de todos. É também conflitivo, pois ocorre no campo de interesses contrários* (p.08); [...] *além dos estudos, do trabalho e da organização a criança deve aprender a democracia, ou seja, aprender a decidir, a respeitar as decisões do coletivo e executar decisões em conjunto.* (p.11). A coletividade está associada às práticas do trabalho, da organização, do planejamento, da vida escolar e do assentamento, da relação prática e teoria, da formação docente e do educando.

As palavras “Todos” e “Todo” são um elo que relaciona cada enunciado; contudo, também pode apresentar-se como uma força que tenta impor o discurso da

totalidade, lutando para que “Todos” se encaixem nos princípios propostos. São forças centrípetas e centrífugas agindo na construção dos Princípios desse documento.

Ainda pensando na materialidade dos Princípios pedagógicos, é possível construir compreensões acerca do uso dos verbos no gerúndio. O uso dos verbos, tais como “organizando”, “participando”, “partindo” e “educando” confere aos enunciados um sentido de movimento, de que as ações propostas sempre estejam caminhando e se fazendo. Não são Princípios estáticos, mas são ações que se movimentam e que chamam a comunidade escolar também ao movimento.

Nos documentos fundantes da EdoC, também encontramos essa busca pelo movimento da palavra e das ações, em diálogo constante com os outros; *Garantir a construção coletiva do projeto político-pedagógico da Educação do Campo com a participação da diversidade dos sujeitos, tendo sempre como referência os direitos dos educandos.* (II CONFERÊNCIA, 2004, p.06). A percepção de construir um trabalho pedagógico e articulado constantemente para garantir a qualidade educacional dos educandos é uma das preocupações das Conferências dessa área: [...] *construir e respeitar os valores culturais dos povos do campo, de acordo com as suas regiões, tendo como eixo a construção do conhecimento e o processo participativo.* (I CONFERÊNCIA, 1998, p.02); *Incorporar a Educação do Campo nos Planos Estaduais e Municipais de Educação assegurando a participação dos movimentos sociais no acompanhamento da sua execução.* (II CONFERÊNCIA, 2004, p.06).

Após compreensões gerais dos enunciados, abordo dois Princípios para estudo e discussões: a) ***Todo assentamento na escola e toda escola no assentamento*** – *é importante que a escola tenha ligação com o assentamento e também que o assentamento discuta e participe dos rumos da escola.* (p.11). Aqui, é expresso o desejo de relacionar a escola com as atividades da comunidade; nesse caso, trata-se de um assentamento de trabalhadores rurais Sem- Terra. O PPP B coloca como prioridade a necessidade de uma relação recíproca e constante entre escola e comunidade, ampliando os processos democráticos que anteriormente foram apontados.

Contudo, a relação entre escola e assentamento, não deve ser a pretensão única das escolas que atendem às propostas da Educação do Campo, a qual poderia acontecer em qualquer espaço do território camponês. A relação da escola

com o assentamento sugere que os princípios pedagógicos dessa instituição estejam atrelados à pedagogia do MST, por exemplo.

Segundo Bezerra Neto (2010), no processo de participação do Movimento existe uma pedagogia, que não é contemplada por nenhuma outra, com o objetivo de interagir com as realidades visando o desenvolvimento local; um dos caminhos para isso é investir em educação. Nesse ponto, passa-se a “entender a educação como um dos componentes do capital humano, tal como ocorria com as políticas tecnicistas instituídas durante o regime civil-militar, instaurado na década de 1960 no Brasil.” (p.159).

Ainda nesse sentido, há compreensões que apontam que o projeto pedagógico do MST apresenta a educação como redentora da miséria em que a sociedade brasileira se encontra. Há, também, argumentos no PPP B que contribuem para o entendimento da construção de uma escola e educação que forme para a militância: *A formação do cidadão-militante, aquele que aprende na luta do dia-a-dia, nos processos de ocupação de terra, na organização para o enfrentamento da repressão policial, na distribuição das tarefas nos acampamentos e assentamentos e nos processos de negociação com os governos.* (p.09).

A questão da militância é um dos pontos que se conectam ao enunciado a seguir, em que se destaca que todo o professor atuante nas escolas de assentamento necessariamente é um militante. E essa não é a proposta da EdoC, uma vez que pretende atender diferentes sujeitos, sendo os assentados um dos públicos que carecem de atenção educacional.

**b) Todo professor é um militante** – *o professor não deve ter apenas um preparo técnico, mas também político, estar engajado na luta pela terra, pela produção e pela educação transformadora.* (p.11). O PPP B destaca, desse modo, que o envolvimento político dos professores os remete a serem militantes; contudo, é importante ressaltar que as proposições da EdoC não caminham necessariamente para esse caráter da militância.

Nos documentos que organizam a EdoC há o uso das palavras: “professor” (“professores”/“professora”) e “educador” (“educadoras”) quando se remete aos docentes que atuam na EdoC. Há mais prevalência da palavra “educador” e “educadora”. Aliás, o jogo de palavras relacionado ao gênero nos documentos fundantes da EdoC é algo que chama atenção, pois há esse cuidado, em diferentes enunciados, em materializar na linguagem pelo menos a dualidade de gêneros

(masculino e feminino) que tradicionalmente existem, em termos de textos da educação, isso não é comum.

Apresento, aqui, alguns enunciados que tratam do papel dos docentes: *Constituir uma rede de educadores e educadoras do campo, organizando um banco de dados com registros de experiências, pesquisas, publicações para facilitar o intercâmbio das mesmas...* (I CONFERÊNCIA, 1998, p.06); *Realizar concurso público para a seleção de professores e professoras do campo; Implementar políticas públicas de valorização profissional das educadoras e dos educadores do campo [...] (DECLARAÇÃO, 2002, p.12); a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente.* (II CONFERÊNCIA, 2004, p.15). Os termos utilizados para se referir aos docentes são “professores e professora do campo”, “educadores e educadoras do campo”, sem referência a militância, como o título desse Princípio aponta.

Além disso, está expresso uma preocupação dos documentos balizadores da EdoC de que existam políticas públicas de formação e contratação de profissionais para atuarem nas escolas pertencentes à EdoC; outro aspecto apontado é o trabalho coletivo entre os educadores, pois, por meio disso seria possível compartilhar as diferentes experiências e ampliar as discussões nessa área.

Relacionando os dizeres dos documentos fundantes com o PPP B, percebemos que alguns enunciados revelam a importância dos professores e educadores na constituição escolar: *Articular junto à direção a organização de seminários ou mini-cursos para professores, servidores e alunos visando a socialização das experiências e a difusão da cultura tecnológica, sem prejuízo do andamento das aulas, em especial na hora atividade dos professores.* (p.15); *No início do ano de 2014, o coletivo de educadores destas escolas assumiram juntos o desafio de estudar a pedagogia socialista, através de um “grupo de estudo” que funcionou em um período extra escolar, com leituras e debates sobre os livros.* (p.10).

Por conta desses dois enunciados há uma preocupação por parte do PPP B com a formação docente, de que esta fosse integrada com demais sujeitos da escola, tanto para compartilhar experiências quanto para o estudo da pedagogia socialista, que propõe mudanças na configuração social e pedagógica. Mesmo considerando esses fatos, pelo PPP B estar em diálogo com as propostas do assentamento, as características dos educadores são definidas por conta dos ideais



que eles defendem, e, nesse caso, os discursos existentes apontam que a militância deveria ser a característica primordial dos professores.

Ao pensar no movimento em que existe entre a escola, os assentamentos e os professores, relacionando com os dizeres da EdoC, Bezerra (2010) sugere que a na escola do campo deveriam ser formulados novos conhecimentos com vistas à socialização e transformação social. Nesse processo, o professor seria o mediador dos alunos para que as decisões estivessem relacionadas ao assentamento e com os princípios do MST, e desse modo, deveria ser alguém engajado com a causa.

Ainda em diálogo com os Princípios pedagógicos, o PPP B traz o item **Estudo por Complexo**, que expressa concepções acerca da metodologia de trabalho na escola. Nesse item um dos primeiros enunciados afirma que: *Em 2010, decorrente de debates no MST, no Paraná, mais especificamente nas escolas Itinerantes, inicia um trabalho mais profundo sobre a organização do trabalho pedagógico por Complexos de Estudo, que organiza um grupo de trabalho, formado por professores de algumas universidades, professores das escolas itinerantes, setor de educação do MST, também o professor da Unicamp, Luiz Carlos de Freitas, grande estudioso da pedagogia socialista russa e Roseli Caldart do MST. Este grupo construiu o plano de estudo, que seguiu uma lógica de trabalho em três níveis, planejamento geral, das escolas envolvidas, implantação do experimento em cada escola e formação dos educadores. (p.09).*

Também no item **Estudo por Complexo**, quando o PPP B trata do plano de organização da escola, lemos a necessidade de *garantir momento de planejamentos coletivo, procurando trabalhar com temas, procurando trabalhar com complexos de estudos (porção da realidade), transformando-se em exercício de pesquisa e inter-relacionando-se com trabalho socialmente necessário, despertando o interesse pela intervenção prática. (p.12).*

Na construção de compreensões sobre o **Estudo por Complexo**, cotejei com o trabalho de Marlene Lucia Siebert Sapelli, que publicou um artigo em 2017 apontando resultados das pesquisas no Paraná que pretendiam entender os “Complexos de Estudo” ou Estudo por Complexos.

As atividades de Complexos de Estudo foram organizadas por sujeitos dos movimentos sociais, com destaque ao MST, e intelectuais interessados na Pedagogia Socialista, como Luiz Carlos de Freitas. Algumas obras de subsídio dessa metodologia são *A escola comuna*, de Pistrak (2009); *Rumo ao politecnismo*,

de Shulgin (2013); e *A construção da pedagogia socialista*, de Krupskaya (2017). Dentre as considerações de Sapelli (2017) sobre esse assunto, há o seguinte entendimento:

O processo de construção e implementação da proposta dos ciclos de formação humana com a incorporação dos complexos de estudo tem provocado um movimento na escolha de vários elementos que alteram sua forma e seu conteúdo:

- a organização do trabalho pedagógico a partir da vida e, em decorrência dela, das matrizes de trabalho, luta social, organização coletiva, história e cultura;
- práticas de auto-organização dos estudantes;
- concepção de educação como processo de formação humana;
- o acesso ao conhecimento de forma crítica;
- planejamento coletivo e alteração dos processos de gestão escolar com a ampliação da participação (SAPELLI, 2017, p.262).

Essa pesquisadora destaca também que essa metodologia apresenta limitações, por conta da falta de investimento, da cultura padronizada do tipo de escola e educação mantidas pelo capital e por grandes empresas, que não desejam rupturas sociais que poderiam ser proporcionadas pelo Estudo dos Complexos.

Relacionando os dizeres de Sapelli (2017) com os enunciados do PPP B, percebemos que os autores do documento estão cientes do processo histórico que ocorreu para a construção do trabalho que envolve o Estudo por Complexo, citando pesquisadores importantes da Educação do Campo como Roseli Salete Caldart, com a qual dialogamos intensamente no capítulo II, e Luiz Carlos Freitas, o qual se dedicou ao entendimento da pedagogia socialista russa. Além disso, o outro enunciado do PPP B referente a esse assunto afirma ser necessário trabalhar com a metodologia dos Complexos visando fazer da realidade um campo de pesquisa, em que ações e reflexões se uniriam em prol das mudanças sociais.

Aqui, foram materializados os Marcos e Princípios constituintes dos dois PPPs das escolas situadas em território camponês. Os PPPs são compreendidos como materialização das políticas públicas e como arena de disputa de interesses. No PPP A vimos aspectos como a função da escola inserida em uma sociedade capitalista; a descrença nas atividades de cunho político; a necessidade do respeito à natureza e com os outros homens; são questões fundamentais, contudo, entendo que o documento os coloca como demarcações (marcos – doutrinários e operativos,

por exemplo), a serem seguidos, sem questionamentos ou possibilidades outras, atendendo à lógica da simples expansão das escolas para o território camponês.

Já no PPP B, apontamos a relação do Eu e o do Outro no uso das palavras no plural ou no gerúndio, expressando o sentido de movimento constante do discurso, que busca atender a lógica da alteridade e não somente da identidade (porque seria uma armadilha)<sup>41</sup>; estudo das concepções filosóficas possibilitou a compreensão de que as propostas da EdoC visam o trabalho coletivo e dialógico, em que a comunidade escolar atue constantemente na construção da escola e educação aos povos do campo. Também compreendemos que os documentos da EdoC e o PPP B se entrecruzam em vozes que em momentos dialogam e em outros momentos são divergentes no que se refere à questão da existência das escolas exclusivamente em assentamentos e da militância docente; e, por fim, um breve entendimento de outra possibilidade pedagógica ao que já está dado na chamada educação rural, a metodologia do Estudo por Complexo.

Em cada movimento de compressão dos enunciados percebi que alguns assuntos estavam ditos e outros não, o que permitiu buscar quais são as relações dessa “existência” ou “ausência” no material verbal e apresentar a seguir.

### **3.3 As disputas entre o dito e não dito nos PPPs**

Alguns apontamentos na sessão anterior já indicavam algumas discussões deste tópico, que está organizado para tratar de: a) as disputas no território camponês refletidas e refratadas nos PPPs; b) a materialidade do signo Educação do Campo nesses documentos e, c) a arena da consciência de luta de classe na materialidade dos PPPs.

#### **3.3.1 As disputas do território camponês refletidas e refratadas nos PPPs**

As enunciações e os discursos, resultados do ato de fala materializados em textos, permitem entender a interação entre os elementos textuais e o contexto. Os discursos, fruto da interação verbal, constituem os PPPs, que apresentam sentidos

---

<sup>41</sup> Essa é uma das reflexões de Augusto Ponzio, que trabalha com esse parâmetro, de que a identidade é uma armadilha da qual precisamos escapar, que nós precisamos nos movimentar em direção às relações com o outro, que humanizam.

da escola por meio dos ditos e não ditos. Tanto os Projetos, enquanto discurso, quanto a escola estão no contexto do território camponês; logo, os atos de fala relacionados à educação nesses documentos refletem e refratam o espaço social, produtivo e de disputa – o território camponês.

Fernandes (2012) destaca os territórios como organizações unitárias que se estabelecem pelas relações sociais ali existentes, desse modo, há um confronto permanente entre os diferentes territórios e as inúmeras possibilidades de compreendê-los: “O território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência.” (FERNANDES, 2012, p.746).

Ao compreender o território como “espaço de vida” e como lugar de “diversidades camponesas”, na constituição da existência, a esfera da educação é do mesmo modo um lugar de diversidade de culturas. Uma das culturas do campo é referente ao uso do território e isso está relacionado com a produção e os processos de luta pelo direito ao pedaço de chão – Reforma Agrária (FERNANDES, 2006). Ao estudar esses dois pontos, compreenderemos as disputas do território camponês que refletem e refratam na esfera da educação. Para tanto, organizamos o Quadro 05, com alguns enunciados dos PPPs relacionando território camponês com as palavras “produção” e “Reforma Agrária”.

**Quadro 05:** Relações entre produção e Reforma Agrária com a esfera educacional.

PPP A	PPP B
<p><i>Reforma agrária; Medidas de superfície e medidas agrárias; Pequena produção: horta, criação de animais, hortifrutigrangeiros e grande produtor (monocultura pecuária). (p.93).</i></p>	<p><i>No caso das práticas educacionais que acontecem no meio rural, esta relação não pode hoje desconsiderar a questão da luta pela reforma agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade. (p.08).</i></p>
<p><i>Produção de alimentos (fornecimento de energia), culturas de plantas (olericultura, monoculturas e agricultura sustentável), considerações sobre aspectos sócio-econômico-culturais-tecnológicos; (p.40).</i></p> <p><i>[...] os modos e meios de produção nas relações de trabalho e na produção de bens de consumo (quem ganha, quem perde, quem produz, quem vende, quem compra);</i></p>	<p><i>Nem todo o conhecimento tecnológico acumulado pelo homem, principalmente durante o século XX, fez melhorar a qualidade de vida daqueles que dependem do trabalho na terra para sobreviver. Pelo contrário, o avanço tecnológico colocado exclusivamente a serviço da classe dominante, além de excluir os trabalhadores da agricultura ou fazer com que eles a abandonassem, cada vez mais também</i></p>

<p><i>Uso de substâncias na produção e conservação de alimentos (fertilizantes e aditivos alimentares); (p. 105).</i></p> <p><i>A produção agrícola nos EUA; (p.154).</i></p>	<p><i>coloca uma série de dificuldades para desenvolver a pequena produção e organizar a vida no meio rural. Os que retornam para o campo encontram uma série de desafios que a produção individual não consegue superar. A organização da produção em cooperativas é a alternativa para que as deficiências individuais sejam resolvidas e o conhecimento de cada um seja colocado a serviço da coletividade. (p.09).</i></p>
---	--

Fontes: Projetos Políticos Pedagógicos A e B (adaptado).

De modo geral, nos enunciados presentes no PPP A, as palavras “produção”, “Reforma” e “agrária” estão associadas aos conteúdos, nas disciplinas de Ciências e Geografia, em diferentes anos (sexto, oitavo e nono ano). Essas questões, portanto, aparecem como conteúdo a serem discutidos dentro de duas disciplinas, o que pode não permitir compreensão da totalidade e da relação entre eles e a conjuntura que constitui o cotidiano dos estudantes no contexto do próprio território camponês. Também compreendo que não há relação entre esses conteúdos no próprio documento, eles aparecem pontualmente, como tópicos – não há interlocução com o contexto. Para Ponzio (2017), “a intertextualidade é um aspecto da dialogicidade do texto, que considera a inter-relação dialógica do texto com outros textos.” (p.176).

Cotejando os dois primeiros enunciados do quadro, no PPP A, lemos que: *Produção de alimentos (fornecimento de energia), culturas de plantas (olericultura, monoculturas e agricultura sustentável), considerações sobre aspectos sócio-econômico-culturais-tecnológicos (p.09);* como ponto de conteúdo a ser trabalhado; Já no PPP B lemos que: *Nem todo o conhecimento tecnológico acumulado pelo homem, principalmente durante o século XX, fez melhorar a qualidade de vida daqueles que dependem do trabalho na terra para sobreviver. Pelo contrário, o avanço tecnológico colocado exclusivamente a serviço da classe dominante, além de excluir os trabalhadores da agricultura ou fazer com que eles a abandonassem, cada vez mais também coloca uma série de dificuldades para desenvolver a pequena produção e organizar a vida no meio rural. Os que retornam para o campo encontram uma série de desafios que a produção individual não consegue superar. A organização da produção em cooperativas é a alternativa para que as deficiências individuais sejam resolvidas e o conhecimento de cada um seja colocado a serviço*

*da coletividade. (p.09).* Esse enunciado faz parte de um dos princípios filosóficos do documento - Educação para o trabalho e para a cooperação, o que expressa que a questão da reforma agrária já está contextualizada e embasada em discussões de outros conteúdos.

No PPP A, os tópicos permitem compreender o que as disciplinas podem trabalhar, mas são dados de modo pontual, acabado; já quando compreendemos o PPP B, a palavra produção é relacionada por um conjunto de outros signos, como por exemplo, “tecnologia”, “organização produtiva”, “agricultura”. Quando a intertextualidade se materializa no texto, os sentidos do discurso também se ampliam e permitem um alargamento dos sentidos que estão sendo expostos.

Em relação à produção ainda, relacionando com a chamada educação rural e EdoC, as lógicas existentes estão relacionados respectivamente com o agronegócio versus a agricultura familiar, com a produção da monocultura versus o da policultura, com o uso demasiado de agrotóxicos e fertilizantes versus o uso de adubos orgânicos e controle biológico (CALDART, 2015). Partindo desses pressupostos:

[...] a Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (FERNANDES, 2006).

Na perspectiva que Fernandes (2006) expõe há uma dualidade na educação que reflete e refrata nas questões agrárias, apontando que a chamada educação rural se veicula com o capitalismo agrário (agronegócio) e a EdoC se relaciona com a autonomia dos territórios e, por consequência, com as diversas formas de produzir os alimentos (agricultura camponesa). No que diz respeito à produção, as compreensões em torno termo “Reforma Agrária”, dialogando com o território camponês e com a esfera educacional, são expressas de formas distintas, assumindo funções também distintas na materialidade dos PPPs; ora como conteúdo a ser trabalhado em disciplinas específicas, ora como parte da contextualização das discussões e dos conteúdos de aprendizagem, assumindo, inclusive, um tom valorativo.

Do mesmo modo que dispõe sobre o assunto da produção em tópicos, o PPP A aponta a Reforma Agrária como destaque pontual, deixando suscetível o fato de que haverá discussões sobre essa questão. Já o PPP B nos parece mais enfático, apresenta um elo entre produção, Reforma Agrária e educação: *No caso das práticas educacionais que acontecem no meio rural, esta relação não pode hoje desconsiderar a questão da luta pela reforma agrária e os desafios que coloca para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade. (p. 08)*. Por conta desse discurso, é fato que a luta pela terra ou a sua propriedade (pequenas ou grandes propriedades) e as novas relações de produção, na cidade ou campo, refletem e refratam nas práticas educativas, expressas no PPP B.

Cotejando essas compreensões com os discursos dos documentos fundantes da EdoC, também compreendemos que o diálogo entre território, formas de produção e educação é indissociável. Nessa concepção de educação para e nos territórios camponês: [...] *O direito à educação somente será garantido se articulado ao direito à terra, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades [...]* (II CONFERÊNCIA, 2004, p.10). A materialidade dos documentos fundantes expressa essa relação que também está materializada no PPP B.

Não é possível, portanto, pensar educação sem pensar no território e as disputas discursivas e ideológicas presentes nesse contexto. Destaco ainda que, considerando o que está dito e não dito nos PPPs, o PPP A não apresenta no seu texto palavras como “território”, “agricultura” e “camponês”. Quando essas palavras não aparecem, constitui-se um não dito acerca dessas questões. O documento se exige, assim, da promoção do debate para compreender o espaço em que a escola está inserida, bem como a relação entre os sujeitos que fazem parte da instituição e dessa comunidade, conectando o que acontece ali com aspectos do meio regional, nacional e internacional. Os sentidos de disputa e de conflito também não constituem as discussões do documento.

Por conta das relações entre território camponês e a esfera educacional estudamos como esse diálogo se materializa nos PPPs, compreendemos que quando há somente pontualidade dos assuntos, abordados como tópico em disciplina são reforçados os dizeres da chamada educação rural, que se preocupa somente com os processos de expansão (da transposição do urbano para o rural); já quando as palavras se relacionam entre si e com o contexto, expressa o sentido de

compreender o cotidiano e os jogos de interesse na sociedade. Os argumentos das compreensões do território refletem e refratam na materialidade da EdoC, um signo em constante disputa, como será demonstrado a seguir.

### 3.3.2 A materialidade do signo Educação do Campo nesses documentos

Ao afirmar a Educação do Campo como um signo em disputa, pelas relações sociais, territoriais, geográficas, culturais, políticas e educacionais constitui parte de minhas compreensões ao estudar como os PPPs tratam esse signo e suas relações. Para o pensamento bakhtiniano:

[...] a palavra entra no contexto que a configura, e a sua relação com esse não está mais em conformidade com o interesse, não está mais baseado no que ela diz, mas no como diz; o que importa não é o dizer, mas o dito, não o significado mas o significante que se torna ele mesmo significativo; assume ele mesmo significatividade/significância, valor em si. (PONZIO, 2010, p. 49).

Desse modo, quero compreender os ditos sobre a EdoC nos PPPs e as posições sociais e ideológicas das duas propostas estudadas. Para tanto, me coloco à escuta desses documentos. Ao auscultar os dois projetos, organizei o Quadro 06, que tem a intenção de apresentar os enunciados em que o signo Educação do Campo aparece nos PPPs.

**Quadro 06:** Materialidade do signo Educação do Campo nos Projetos.

PPP A	PPP B
-------	-------



<p>A EU [Unidade Escolar] participa do programa nacional do livro Didático do Campo, PNLD Campo, recebemos obras específicas adquiridas pelo Ministério da Educação são obras de uso do aluno considerado material consumíveis. (p.45).</p>	<p>Para a escola nesta perspectiva, uma educação voltada para o campo é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia-a-dia dos assentamentos e acampamentos, que forma os trabalhadores e trabalhadoras para o trabalho no meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida da população. (p.03).</p>
	<p>Capacitação e formação continuada de Educadores, que esteja em consonância com a proposta de educação do campo, com estudos que respeitem a diversidade e reconheçam o protagonismo dos sujeitos que aqui vivem e se organizam, reconhecendo sua identidade e luta social. Ressaltamos a necessidade de encontros de formação bimestral (internos escola) e um encontro anual no grande grupo de envolvidos com a Educação do Campo, como o encontro de educadores da reforma agrária. (p.12).</p>
	<p>Como educação básica o “ensino médio” nos remete a pensar sobre o que é básico na concepção de educação escolar que temos definido, retomando as reflexões sobre o papel da escola no projeto de educação do MST e da Educação do Campo. (p.17).</p>

Fontes: Projetos Políticos Pedagógicos A e B (adaptado).

É compreensível pela organização dos enunciados no quadro acima que o signo Educação do Campo se faz mais presente nos dizeres do PPP B. Digo isso, pois a única vez que a palavra “campo” aparece no PPP A está relacionado ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), pressupondo que venham livros para os alunos. Contudo, não há afirmação concreta disso, apenas o dizer que a escola participa do Programa organizado a nível federal. Além disso, não há recomendações a respeito do uso desses livros, seu conteúdo e nem quais alunos são contemplados.

Em relação ao PPP B, o signo Educação do Campo se materializa quando os enunciados apontam para a concepção de educação escolar, a educação voltada para o campo e a formação de educadores vinculados às propostas da Educação do

Campo. Com isso, o signo se materializa no texto e se relaciona com aspectos importantes do território e da educação em si – permanência no campo, identidade, luta social, concepção escolar e formação docente.

No cotejamento dos Projetos, quando o signo EdoC não se materializa no PPP A, uma das possibilidades de sentidos é de que os princípios relacionados à chamada educação rural ganham mais espaço no documento, na concepção escolar e dos sujeitos. Em outras palavras, as orientações dos PPPs de escolas urbanas são transpostas nesse PPP de uma escola situada no território camponês, sem contextualização com esse território e com as disputas que ali existem.

Por outro lado, o PPP B traz o signo EdoC em sua materialidade, o que permite compreender que as relações entre o território camponês e todo o seu contexto de disputa são consideradas na elaboração do documento. Contudo, o signo da EdoC, nesse PPP, se constitui, muitas vezes, fortes relações com as concepções do MST. Nesse sentido, a educação que é abordada pela escola está bastante associada com os pressupostos educacionais desse movimento. Sobre esse ponto, Luiz Bezerra Neto faz algumas ponderações.

Quando a educação proposta pelo MST tem como objetivo metodologias que pretendem fixar o homem no campo, se perde o sentido da totalidade de entender as relações do campesinato com outras forças sociais, que refletem e refratam no território e na educação, é necessário um cuidado para não se desvincular da luta de classes (BEZERRA NETO, 2010). E é justamente acerca da luta de classes que o próximo item constrói as discussões.

### **3.3.3 A arena da consciência de classe**

Caldart (2015) afirma que a EdoC foi “[...] criada pelos trabalhadores do campo como ferramenta para disputar políticas que lhes garantam condições objetivas de construir e gerir, pela sua associação coletiva, a educação de que precisam para conquistar sua própria emancipação.” (p.83 e 84). Essa autora aponta em outros escritos que “[...] toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou projeto pedagógico específico isto foi feito para o meio rural e muita poucas vezes para os sujeitos do campo como sujeito da política e da pedagogia [...]” (CALDART, 2002, p.28).

A disputa já instaurada entre a chamada educação rural e os pressupostos defendidos pela EdoC é também uma disputa de classes sociais. Bezerra Neto considera que esse é um ponto nodal que não pode ser desconsiderado quando se pretende compreender as questões relacionadas à EdoC.

Para compreender se essas questões de conflito, de confronto, se materializam nos PPPs, busco nos signos a refração do ideológico. E, uma vez que o que determina a refração do ser no signo ideológico é o confronto de interesses sociais – a luta de classes – (BAKHTIN, 2009, p.47), coloco-me à escuta da materialidade dos PPPs com a intenção de compreender como a palavra “classe” se materializa. Para tanto, organizei o Quadro 07.

**Quadro 07:** A palavra “classe” na materialidade dos PPPs.

PPP A	PPP B
<p>O conselho de <b>classe</b> é um órgão de natureza deliberativa em assuntos didáticos pedagógicos, tendo por objetivo avaliar o processo ensino aprendizagem na relação direção-professor-aluno e os procedimentos adequados em cada caso. (p.55).</p>	<p>[...] está preocupada com o todo do desenvolvimento humano, sua relação com as questões sociais e o movimento da história (somos sujeitos dela). Isto implica em desenvolver novos valores, novas práticas sociais, e uma nova consciência organizativa e autonomia de decisão. Queremos assim, desenvolver uma prática pedagógica de interesses dos trabalhadores, que ajude a solucionar os problemas de sua comunidade e de sua <b>classe</b>. (p.03).</p>
<p>Atividades extra-<b>classe</b>. (p.93).</p>	<p>[...] para a organização política dos assentados porque amplia a sua capacidade de resistência, desenvolve a consciência de <b>classe</b> e acumula forças para transformar a sociedade. (p.09).</p>
<p>O plano de curso, diário de <b>classe</b> e planejamento deverão estar sempre disponíveis para o acompanhamento da Direção da Escola. (p.55).</p>	<p>[...] o trabalho popular não é neutro, ou seja, deve ser realizado a partir de uma posição de <b>classe</b> e visa multiplicar, quantitativa e qualitativamente, os companheiros envolvidos na luta social; (p.08).</p>
<p>Educação X Realidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• valores regionais (usos e costumes, folclore regional);</li> <li>• organização de <b>classe</b>, lutas e conquistas;</li> <li>• escola e qualidade de educação;</li> <li>• trabalho (história, lutas, conquistas, direitos);</li> <li>• distribuição de renda.(p.33).</li> </ul>	<p><b>Educação de Classe:</b> isso significa selecionar métodos habilidades, valores e conteúdos que constroem a emancipação e organização do trabalhador, em todas as dimensões possíveis. Significa também, construir no processo de formação de consciência de <b>classe</b>. (p.04).</p>

<p>[...] <i>necessidade de situar o aluno no contexto sócio-político-econômico, possibilitando-lhe compreender sua posição numa sociedade dividida em <b>classes</b>. Nesta sociedade, a relação capital/trabalho determina uma outra relação: dominador/dominado. Sendo assim, é na relação econômica-política que ficam determinadas as prioridades sociais. (p.90).</i></p>	<p><i>Pelo contrário, o avanço tecnológico colocado exclusivamente a serviço da <b>classe</b> dominante, além de excluir os trabalhadores da agricultura ou fazer com que eles a abandonassem, cada vez mais também coloca uma série de dificuldades para desenvolver a pequena produção e organizar a vida no meio rural. (p.09).</i></p>
--	--

Fontes: Projetos Políticos Pedagógicos A e B (adaptado).

A palavra “classe” constitui os enunciados dos PPPs de dois modos: com o sentido de espaço em que as atividades escolares se desenvolvem, como sinônimo de sala de aula; com o sentido de grupo social organizado, com seus diferentes interesses dentro da sociedade.

No PPP A, a palavra “classe” ocorre 37 vezes; desse total, 35 vezes com sentidos relacionados à sala de aula, conselho, diários, turma ou atividades diversas; e 2 vezes com sentidos relacionados ao grupo social. No que diz respeito às relações de classe social, alguns enunciados chamaram atenção: um deles relacionado ao item “Temas e conceitos essenciais das disciplinas curriculares”, que, dentre os temas centrais, aborda “Educação e Realidade”, com um tópico chamado *a organização de classe, lutas e conquistas. (p.33).*

Em outro momento, um enunciado se destaca dentro das orientações metodológicas da disciplina de Matemática, no início dos “Ementários das Disciplinas – Matemática do 6º ao 9º ano”. O enunciado em questão trata de um modo geral a respeito da necessidade de demonstrar aos alunos que a sociedade de hoje é dividida em classes e que isso envolve a relação de trabalho e capital.

Mesmo que esses dois enunciados abordados apontem que o PPP A tem materializado a palavra “classe” no sentido de grupo social, em contrapartida, massivas vezes a palavra tem sentido de atividade escolar, repetindo-se no texto, apresentando as lógicas de: orientação dos procedimentos a serem seguidos; de sugestões pedagógicas; de organização do trabalho docente. São regras que precisam ser seguidas para manter a ordem do funcionamento administrativo e pedagógico da instituição.

Em relação ao PPP B, a palavra “classe” se materializa 35 vezes; das quais, 29 vezes com sentidos relacionados à sala de aula, conselho, diários, turma ou

atividades diversas, e 6 vezes com sentidos relacionados ao grupo social. No que diz respeito à questão social, os dizeres do PPP B expressam o sentido de luta de classes, com discursos que afirmam a existência das classes (dominantes e dominadas) e a relação do trabalho com a luta de interesses entre esses grupos.

Encontro aqui um ponto convergente em que os enunciados de ambos os PPPs se relacionam, pois entendem como importante que os educandos construam a consciência de classe, contudo, o PPP A apresenta essa questão de forma mais pontual (na ementa de disciplinas) enquanto que o PPP B materializa a palavra “classe” no decorrer do texto, na intertextualidade de assuntos e como princípio que a escola segue.

Encontro nos documentos fundantes da EdoC argumentos que estão em consonância com os sentidos apresentados, referentes à palavra “classe” no PPP B. No texto da I Conferência (1998), existe o seguinte enunciado em que a palavra estudada se materializa: *discutir a questão dos 500 anos de Brasil, a partir do ponto de vista da classe trabalhadora* (p. 01); já no texto da II Conferência (2004) existe a preocupação em construir [...] *um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo.* (p.01). Nesses enunciados, compreendemos que existem sujeitos que lutam pelo direito da educação com qualidade no território camponês, que desejam questionar a realidade, com a intenção de tensionar a ordem existente e a subverter em prol de outras possibilidades de sociedade.

A palavra “classe” se encontra, portanto, nos dois documentos com o sentido de sala de aula, padronização de diários, conselhos e atividades escolares, pois ambos os PPPs fazem parte do sistema educacional catarinense. Os PPPs estão unidos por um sistema hegemônico de educação que se perpetua, independentemente do território em que as escolas estão inseridas, isso é materializado nos documentos.

Contudo, apesar de atender a essa padronização, compreendo que o PPP B possui um discurso que luta pela proposta da escola e da não dominação completa dos órgãos institucionalizados da educação, há evidência pelos enunciados de que “luta” e “classe” são duas palavras que devem fazer parte do cotidiano e da consciência dos sujeitos em formação. Enquanto o PPP A não apresenta como ponto importante essa discussão, falta-lhes a discussão sobre a consciência de

classe e estão seguindo recomendações e mantendo a ordem do que está posto no sistema educacional para e no território camponês.

A respeito da questão de relacionar as lutas e as classes com a esfera educacional, os documentos fundantes da EdoC, a exemplo da I Conferência (1998) afirmam que: *a Escola é o espaço onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais (p.01); necessidade de lutar pela manutenção, qualificação e ampliação das escolas existentes e pela implantação de programas combinados de produção e formação profissional, desenvolvidos na perspectiva do projeto popular de desenvolvimento do campo (p.02).* Já no texto da II Conferência (2004), existe o discurso de reafirmar a luta cotidiana no campo, pois *reafirmamos a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para a sua população. (p.01).*

A organização social em classes e a luta de diferentes interesses entre elas não estão deslocadas da esfera educacional. Para Frigotto (2010), a organização acontece da seguinte forma: a) Classe burguesa, capitalista e dominante - são os donos dos meios de produção, fazem parte do coletivo do capital e servem a ele e suas exigências; b) Classe proletária, trabalhadora, dominada – de modo geral é o conjunto de trabalhadores submetidos a diferentes formas de exploração imposta pelo capital; c) Educação – práticas educativas na escola ou em diferentes relações sociais de produção que existem. Considerando esses apontamentos:

[...] a prática educativa que se efetiva na escola é alvo de uma disputa de interesses antagônicos. Sua especificidade política consiste, exatamente, na articulação do saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado, com os interesses de classe. (FRIGOTTO, 2010, p.44).

O signo da Educação do Campo se reflete e se refrata nos interesses sociais antagônicos e na luta de classes, movimento esse que necessita, segundo Caldart (2015) do “[...] enfrentamento ao agronegócio como parte dos esforços da classe trabalhadora (luta e construção) de superação do modo de produção;” (p.114); e de “Reafirmar e fortalecer a EdoC como uma associação de trabalhadores para lutas comuns e cooperação práticas, aperfeiçoando, através de ações coletivas, sua forma organizativa nessa direção.” (p.110).

Discutir e educar a respeito desses diferentes interesses e dessas diferentes formas de agir no mundo constituem possibilidades de organizar as práticas educacionais no espaço-tempo da escola em seus diferentes territórios. A presença

nos documentos escolares das discussões e dos interesses das diferentes classes sociais constitui os ditos acerca dessas questões e é uma porta de entrada para a constituição da consciência de classe e da própria consciência individual, sendo que “[...] a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2014, p.34).

Os não ditos sobre as questões de classe podem, por outro lado, privar os sujeitos que estão inseridos no contexto escolar de entender o quão complicados são os processos de constituição da escola, da comunidade, da sua vila. Esses discursos não ditos acerca da luta de classes tendem a reforçar a prática das propostas da chamada educação rural, expressa na Declaração Mundial de Educação ainda no ano de 1990: da expansão, da universalização e da educação para todos, inclusive aos sujeitos do território camponês, pensada de modo vertical pelos governos, sem o diálogo com os povos interessados em conquistar o direito educacional.

Já os ditos em relação à palavra “classe” no sentido de divisão dos sujeitos na sociedade capitalista, constituem ao menos uma tentativa de pensar outra possibilidade de educação e de discutir a luta de classe nesse processo. O texto da II Conferência (2004) destaca que a Educação do Campo [...] *é contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. Um projeto que se enraíza na trajetória da Educação Popular e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo.* (p.02).

Desse modo, a EdoC é uma tentativa de subversão ao que já está dado, que não é pronto, acabado e limpo, mas possui rachaduras e frestas pelas quais diferentes possibilidades de existir e agir no mundo e diferentes formas de organização do real vão se infiltrando e criando suas raízes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo da escrita desse trabalho envolveu várias aprendizagens, pessoais e acadêmicas. De imediato, um ponto que destaco é o trabalho coletivo do grupo “BAKHTINIANAS - Laboratório bakhtiniano de estudos do discurso, das expressões artísticas e da educação”, uma vez que os encontros permitiram o estudo do pensamento bakhtiniano e o compartilhamento do cotidiano que refletiram e refrataram no decorrer da pesquisa e, além disso, as atividades coletivas potencializaram a metodologia dialógica, pois esses momentos me possibilitaram alargar as ideias, colocar em dúvida as certezas e desenvolver um trabalho acadêmico com muita humanidade envolvida.

Pensando nesse último aspecto, a teoria e metodologia bakhtiniana permitem um rigor acadêmico de um trabalho nas Ciências Humanas, a educação, mas com possibilidade de colocar o meu “cheiro” a cada compreensão. Estarei sendo hipócrita em dizer que foi um processo simples e que está finalizado, sempre há mais para aprender dos “pedaços de mundo”, o entendimento sobre Bakhtin e o Círculo permitiu o fazer desta pesquisa e a tirar dessa pesquisadora a ingenuidade de perceber o desenrolar do cotidiano que estava inserida.

Quanto à pesquisa, a linguagem se apresentou como o lugar em que as disputas acontecem e são refletidas e refratadas nas diferentes esferas de atividade humana. O tema central desse trabalho foi compreender quais são os interesses, os sujeitos, as instituições e as relações no contexto dos 20 anos de constituição da EdoC (1998-2018). Por conta do estudo via material verbal, os sentidos foram sendo construídos ao longo dos capítulos e as lutas discursivas foram se revelando lutas ideológicas, de interesse de classes distintas.

A constituição do signo EdoC envolve mais que apenas a esfera educativa e da geografia, a reflexão se estende em direção às questões do camponês, da esfera pública, do estado, das políticas públicas. Um dos primeiros jogos discursivos e ideológicos compreendidos diz respeito às configurações entre urbano e rural. Processos históricos demonstram um êxodo rural intenso por conta da busca de melhorias nas condições de vida, o que provocou discursos e estereótipos de que a cidade é melhor que o campo. Contudo, pesquisadores como Milton Santos afirmam que a organização atual demonstra que as regiões agrícolas e urbanas se relacionam por conta da produção agrícola, das relações sociais, dos setores



secundários e terciários e, assim, não é possível separar e valorizar somente um dos territórios.

Os territórios, além do espaço geográfico, se materializam pelas relações sociais que ali existem, sendo que as relações travadas no território camponês são complexas, pois existe a presença do Estado, do sistema capitalista, dos modos de produzir alimentos ou *commodities* e das formas de viver com a natureza. Além do que, por conta das configurações dos territórios, outras esferas refletem e refratam no cotidiano desses espaços, como por exemplo, a política, a cultura e a educação.

Neste trabalho nos detivemos em entender os processos e as relações entre essas esferas, para tanto, as situações sociais estudadas demonstraram que nos anos noventa estava em expansão o neoliberalismo e a globalização, dois modos de organização social que visam homogeneizar as técnicas, os meios de produção, e as ações, a partir da idealização de um único movimento global, em prol dos interesses internacionais.

Esse movimento único e global, que deveria atingir toda a população, voltava-se à expansão da educação. Essa era uma das recomendações de documentos oficiais dessa área, como por exemplo, a Declaração Mundial (1990), tendo em vista que a educação ofertada objetivava qualificar as pessoas e, por consequência, permitir o progresso das nações. Essa lógica internacional adentrou as políticas nacionais, por meio da linguagem, em outros documentos oficiais, tais como o Plano Decenal (1994) e a LDB/96. Contudo, na base da sociedade se destacaram movimentos sociais e outros sujeitos da educação que eram contrários em seguir o que estava dado e, assim, demonstraram pela materialização de documentos fundantes, a possibilidade de pensar outro tipo de educação aos povos do campo.

Nesse processo de constituição do signo da EdoC, diferentes relações se estabeleceram com o território camponês e com as políticas públicas educacionais, sendo que de um lado apresenta-se o discurso dos grupos hegemônicos que prezam pelo agronegócio (monocultura) e uma educação empresarial com a negação do Estado, e destaque ao setor privado, com a lógica dos princípios das cidades que são transportadas ao campo, formando a chamada educação rural. Como palavra outra, na tentativa de subverter essa lógica, existe outro lado de existência e uso do território camponês, em que se preza pela agricultura para subsistência, com destaque à diversidade e rotação de agricultura, com relação harmônica entre homem e natureza, são algumas das propostas da EdoC.

No movimento dessas relações entre propostas diferentes, se constituem os jogos de identidade e de alteridade na chamada educação rural e na EdoC. Em relação à primeira proposta, se configurou de forma imposta pelo governo, atendendo às recomendações de documentos internacionais para a expansão da educação para todos os locais, inclusive o território camponês, sem diálogo com os povos que teriam esse direito assegurado, sem considerar os contextos e necessidades de cada região. Já a segunda proposta nasceu por conta de diferentes sujeitos que desejavam construir uma educação específica aos sujeitos e, para que o processo acontecesse, diferentes encontros de vozes do Eu e do Outro em Encontros, Conferências e Seminários que permitiram a construção de textos que materializaram os desejos serviam para lutar frente aos órgãos oficiais e às tentativas de um tipo de educação.

Por meio do estudo da palavra e da sua ubiquidade social, é possível compreender que as Declarações, os textos das Conferências, os Projetos Políticos Pedagógicos são possibilidades de auscultar os interesses, as ideologias e os discursos refletidos e refratados na educação e nas escolas pertencentes ao território camponês. Por meio da linguagem, compreendemos que as palavras ou expressões como “heterogeneidade”, “expansão educacional”, “zonas rurais pobres”, “agronegócio”, “tecnologia” são signos que reforçam a existência e a justificativa da chamada educação rural. Contudo, pela linguagem também percebemos que as palavras “luta de classe”, “agricultura camponesa”, “respeito à diversidade dos povos” e o uso dos verbos no plural reforçam os interesses dos que acreditam na Educação do Campo.

Esse trabalhou auscultou as vozes que constituíram o signo da EdoC e os embates discursivos e ideológicos. Atualmente, a proposta da EdoC não é a única e também não deve ser entendida como salvadora das mazelas educacionais do campo quando comparada à chamada educação rural, que ainda hoje tem sua existência marcada nos currículos e propostas pedagógicas, por conta da intenção da ideologia oficial, que é manter a ordem do que já está dado. Estudar a respeito da educação pelo material verbal é compreender que os interesses estão condicionados à luta de classes de uma sociedade em constante transformação.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999, n.2. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 e 2011.

BAKHTIN, M. M; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BASSO, J.D. BEZERRA NETO, L. Educação do/no campo/rural: o que tem sido produzidos nos programas de pós-graduação. In: **Trabalho e educação**: estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017, p.183-195.

BEISEGEL, C.R. Em busca de uma educação “conscientizadora”. In: **Política e Educação Popular** (A teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil). 2 ed. São Paulo, Ática, 1989. p. 94-143.

BEZERRA NETO, L. EDUCAÇÃO DO CAMPO OU EDUCAÇÃO NO CAMPO? **Revista HISTEDBR**, São Paulo, v. 1, p. 150-168, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>>. Acesso em 06 nov. 2017, às 8h.

\_\_\_\_\_. A Educação Rural no contexto das lutas do MST. **Revista HISTEDBR**, São Paulo, n.20, p. 133 - 14, 2005. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/209/196>>. Acesso em 11 de nov. 2017, às 21h.

BOLLMANN, M.G. N; AGUIAR, L.C. LDB: projetos em disputa Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/703/705>>. Acesso em 05 jun 2017, às 15h.

BRASIL. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em 20 jun. 2017, às 14h.

\_\_\_\_\_. Plano Decenal de Educação para Todos. Ministério da Educação. 1993. Disponível: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2017, às 16h.

CALDART, S.R. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. In: **Caderno de Estudos** - V Seminário Nacional das Licenciaturas em Educação do Campo. Laranjeiras do Sul - PR. 2015. p.81-120.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Sobre Educação do Campo**. Roteiro. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). 2007. 9p. Disponível: <[pibid.uesb.br/ava/pluginfile.php/.../Sobre%20Educação%20do%20Campo.pdf](http://pibid.uesb.br/ava/pluginfile.php/.../Sobre%20Educação%20do%20Campo.pdf)>. Acesso em 20 jul. 2017, às 13h.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, E. J., CERIOLI, P.R., CALDART, R.S (org). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. 2002, n.4. (Coleção Por uma educação do campo).

\_\_\_\_\_. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**. 2001, vol.15, n.43, pp.207-224. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142001000300016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000300016)>. Acesso em: 20 de jul. 2017, às 10h.

CARACELLI SCHERMA, C. A insondabilidade e o cotejamento como caminhos metodológicos e de compreensão. In: **Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.p 198-211.

CARTILHA DA VIA CAMPESSINA. **A natureza do agronegócio do Brasil**. 2005.

CONNELL, R. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 11- 42.

**CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: COMPROMISSOS E DESAFIOS**. 1998. 2p. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/conferencia-nacional-por-uma-educacao-basica-do.pdf/view>>. Acesso em 15 de ago. 2017, às 20h.

\_\_\_\_\_.**DESAFIOS E PROPOSTAS DE AÇÃO**. 1998. 6p. Disponível em: <<http://www.cch.unimontes.br/labedocampo/index.php/documentos/138-conferencia-nacional-por-uma-educacao-basica-do-campo-desafios-e-propostas-de-acao>>. Acesso em 15 de ago. 2017, às 21h.

COSTA, M. L., CABRAL, C. L. O. Da Educação Rural à Educação do Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis v. 1 n. 2 p. 177-203 jul./dez. 2016. Disponível em: <[dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177](http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p177)&gt;. Acesso 05 maio 2017, às 17h.

ESPINOZA, O. Reflexiones sobre los conceptos de “política”, públicas y política educacional. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. **Revista acadêmica avaliada por pare**. v.17. n.8. 2009. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf>>. Acesso em 20 de abr. 2017, às 10h.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.152p. Disponível em:< <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf/view>>. Acesso em 15 de set. 2017, às 16h.

\_\_\_\_\_. Território Camponês. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B. ALLENTEJANO, P; FRIGOTTO, G (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p.746-750. Disponível em: < <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>>. Acesso em 20 jun. 2017, às 9h.

Freire, P. (2005). **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um re(exame) das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. 2016. Disponível em: <[http://gadotti.org.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/457/AMG\\_PUB\\_03\\_026.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://gadotti.org.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/457/AMG_PUB_03_026.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em 20 de mai. 2018, às 20h.

GERALDI, J.W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. Caderno de Estudos IV. Para iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores. 2012.

GOHN, M.G. Desafios dos movimentos sociais hoje no Brasil. **SER social**, Brasília, v.15, n. 33, p261-384, jul. / dez. 2013. Disponível em: <<http://www.cressrn.org.br/files/arquivos/elLxHih2XPlto00h4990.pdf>>. Acesso em 20 jun 2013, às 20h.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. 2004. 6p. Disponível em: <[red-ler.org/declaracion-ii-conferencia-educacao-campo.pdf](http://red-ler.org/declaracion-ii-conferencia-educacao-campo.pdf)>. Acesso em 20 jun. 2017, às 16h.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Projeto regiões rurais. 2015. Relatório técnico. Rio de Janeiro. 41f. 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=294413>>. Acesso em 20 jun. 2017, às 16h.

GERALDI, J.W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: **Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. Caderno de Estudos IV. Para iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores. 2012. p.19-40.

KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação básica do Campo, 2002., n.4. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

MOLINA, M. Desafios para os Educadores e Educadoras do Campo. In: **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação básica do Campo, 2002., n.4. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

MOURA, M.I; MIOTELLO, V. A identidade é uma armadilha. In: **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos. Pedro & João Editores, 2014. p.9-11.

\_\_\_\_\_. Deslocando a identidade. Um novo jeito de pensar a respeito de mim mesmo. In: **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2014. p. 191-209.

NUNES, K. C. S; BEZERRA NETO, L. Urbano e rural: contradições e influências no re(pensar) da ruralidade no Brasil. **Revista Exitus**, v. 6, p. 62-76, 2016. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/39/39>>. Acesso em 11 nov. 2017, às 16h.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** Jomtien, 1990. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em 20 jul. 2017, às 19h.

PAULA, L.de. Círculo de Bakhtin: Uma análise dialógica do discurso. **Revista de Estudos da Linguagem**. Belo Horizonte, v 21, n.1, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/5099>>. Acesso em 04 mar. 2018, às 15h.

PIRES. A.M. **Educação do Campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONZIO. A. **A Revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea** [coordenação de tradução: Valdemir Miotello]. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

\_\_\_\_\_. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, L. **Visões do texto**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DECLARAÇÃO 2002. In: **Por uma educação do campo**: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, E. J., CERIOLI, P.R., CALDART, R.S (org). 2002, n.4. p.11-17 (Coleção Por uma educação do campo).

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. 5 ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4ª ed, 3ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI / Milton Santos e María Laura Silveira. 15ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2011.

SANTOS NETO, J.L., BEZERRA NETO, L., SANTOS BEZERRA, M.C. Educação no campo em debate. In: **Trabalho e educação**: estudos sobre o rural brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 7-12.

SAPELLI, M.L.S. Ciclos de Formação Humana com Complexo de Estudo nas escolas itinerantes do Paraná. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 140, p.611-629, jul.-set., 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00611.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2018, às 19h.

SILVEIRA, M.L. Região e Globalização: pensando um esquema de análise. **Revista do Desenvolvimento Regional, REDES**, Santa Cruz do Sul, v.15, n.1, p.74-88, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/redes/article/view/1360/1466>>. Acesso em 20 abr. 2018, às 20h.

SHANIN, T. A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista NERA**. Presidente Prudente. Ano 8, n. 7 pp. 1-21 Jul./Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1456-4239-1-PB.PDF>>. Acesso em 23 jul. 2017, às 18h.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16&gt;>>. Acesso em 02 abr. 2017, às 17h.

STEDILE, J.P. Reforma Agrária. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 659-668.

RIBEIRO, M. Educação Rural/do Campo: contradições. In: **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

\_\_\_\_\_. Educação Rural. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

TOMMASI, L. de; WARDE, M.J; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6 ed. 1 reimp. São Paulo: Cortez, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. História. Disponível em:  
<[https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/historia](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/historia)>. Acesso em 21 jul. 2017.

VEIGA, I.P.A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29ª ed. 1ª reimp. Campinas, SP: Papyrus, 2013.